

HÁSKÓLI ÍSLANDS

Hugvísindasvið

La literatura digital en el aula de ELE

Intertexto, hipertexto e interculturalidad

Ritgerð til MA-prófs í spænskukennslu

Máster en Aprendizaje y Enseñanza del Español en Contextos Multilingües e Internacionales (Erasmus Mundus)

Nohelia Meza Meza

Mayo 2012

Háskóli Íslands

Hugvísindasvið

Spænskukennsla

La literatura digital en el aula de ELE

Intertexto, hipertexto e interculturalidad

Ritgerð til MA-prófs í spænskukennslu

Máster en Aprendizaje y Enseñanza del Español en Contextos Multilingües e Internacionales (Erasmus Mundus)

Nohelia Meza Meza

Kt.: I.D. no. 241182-4019

Supervisor: María Del Pilar C. Coello

Mayo 2012





Máster en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Contextos Multilingües e Internacionales (Erasmus Mundus)

Edición 2010-2012

La literatura digital en el aula de ELE
Intertexto, hipertexto e interculturalidad

Entregado por:

Nohelia Meza Meza
Tjarnargata, 46
101 Reykjavik
Iceland
nohmeza@gmail.com

Dirigido por:

Dr./Dra. María Del Pilar C. Coello
Universidad de Islandia

Fecha de entrega de la tesis:

Mayo de 2012

Agradecimientos

Agradezco a las universidades del consorcio MULTIELE por abrirme su espacio.
A Nohelia y Ulises Meza por su amistad y confianza.
De manera especial, a María Del Pilar C. Coello y a Kristín Guðrún Jónsdóttir quienes leyeron este trabajo en sus diferentes fases.
Por su compañía, a Joseph Brodsky.

Resumen

Las nuevas formas de lectura y escritura nos llevan a tomar conciencia del desarrollo e impacto que las Tecnologías de la Información y la Comunicación tienen en su difusión y aprendizaje. El presente trabajo pretende investigar la relevancia de dicha convicción en la enseñanza de la literatura en el aula de español como lengua extranjera. Para ello, abordaremos la importancia que hoy en día tiene reparar en la literatura digital, la hipermedia y el hipertexto como soportes digitales en la enseñanza de ELE así como en la adquisición de segundas lenguas en general. Con el objetivo de comprender mejor dicho fenómeno hemos trazado una trayectoria teórica, analítica y práctica de los elementos hipertextuales, intertextuales e interculturales de un sitio web educativo en concreto. Los resultados del análisis sugieren que el reto no yace únicamente en entender la codependencia de estos elementos sino en desarrollar nuevos patrones y estrategias para combinar la lengua, la cultura y la tecnología en el campo de la enseñanza de segundas lenguas.

Abstract

The importance of communication technology has given special attention to the current way in which we read and write. This thesis examines the new role of teaching literature in the field of Spanish as a foreign language while at the same time contextualizing the importance of digital literature, hypermedia and hypertext in second language acquisition as a whole. In order to portray the development of the present study a theoretical, analytical and practical path has been followed and examined on a specific educational website. The results of the analysis reflect a significant link among hypertextuality, intertextuality and interculturality, which suggests that the challenge relies not only on the understanding of the bond but also on the development of new patterns and approaches to combine language, culture and technology in second language education.

Índice

Índice de figuras

Índice de tablas

1. Introducción

El presente trabajo explora el nuevo enfoque que las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) han dado a la enseñanza de la literatura en las clases de español como lengua extranjera. Al hablar de un nuevo enfoque nos referimos al estado actual de la materia literaria donde la literatura digital, la hipermedia y, por ende, el hipertexto tienen una gran presencia.

Con el fin de exponer estos temas y hacer justicia literaria a su importancia en la enseñanza del español como lengua extranjera, los objetivos de la presente memoria son los siguientes:

1. Abordar la construcción de la competencia literaria en las aulas de ELE.
2. Subrayar el paso de la literatura tradicional a la literatura digital y poner especial énfasis en los beneficios de utilizar la literatura digital en el aula de ELE.
3. Exponer la diferencia entre leer un texto y leer un hipertexto para el estudiante de ELE.
4. Realizar un análisis de la propuesta didáctica (narrativa hipertextual) del texto *Guantanameras* (2000) en el sitio web Centro Virtual Cervantes.
5. Proponer tareas de post-lectura a la propuesta didáctica del Centro Virtual Cervantes basándonos en las ventajas que tras una lectura graduada hipertextual el uso de la hipermedia y el hipertexto pueden tener en la enseñanza de ELE.

En la primera parte de este estudio expondremos cómo se construye y se integra la competencia literaria en el aula de ELE tomando como base el escenario docente de las prácticas del Máster: la Universidad de Islandia y el Instituto Menntaskólinn við Hamrahlíð. Asimismo, abordaremos el porqué es importante llevar la literatura al aula haciendo referencia a lo establecido en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2002) sobre los usos imaginativos y estéticos de la lengua. Finalizaremos este apartado haciendo una comparación entre la construcción de la competencia comunicativa y la competencia literaria con el fin de subrayar los puntos de convergencia y disimilitud de este saber cultural.

En la segunda parte, comenzaremos el apartado explicando qué es la literatura digital y de qué factores depende su inclusión en el aula de ELE. Para ello, a la luz de los trabajos de Roberto Simanowski (2010), María Jesús Lamarca Lapuente (2006) y Raine Koskimaa (2000) expondremos con detalle los soportes que hacen posible la difusión de este tipo de literatura

en el aula de ELE: la multimedialidad, el hipertexto y la hipermedia. Asimismo, presentaremos el vocabulario para el ”nuevo ropaje” electrónico de la literatura que propone la Biblioteca Virtual Cervantes (BVC), lo cual consideramos es de suma importancia pues ayudará al lector a realizar un juicio más detallado tanto del análisis a la propuesta de lectura graduada hipertextual que hemos realizado como de las actividades post-lectura que se proponen al final de este escrito.

Posteriormente, proporcionaremos una lista de factores que, tras las lecturas realizadas, consideramos deben tomarse en cuenta al seleccionar los materiales para trabajar la literatura digital en el aula de ELE. Para concluir dicho apartado subrayaremos que la competencia digital literaria no es únicamente la búsqueda de usuarios competentes en nuevas tecnologías sino también la búsqueda de estudiantes críticos que sean capaces de comunicarse y expresarse al conjugar habilidades y destrezas digitales con conocimiento cultural, artístico y literario.

En la tercera parte del trabajo explicaremos que el hipertexto es una nueva visión y opción de lectura para el estudiante de lenguas extranjeras cuya alfabetización digital requiere adquisición, adaptación y tiempo. Partiremos de ahí para explicar que la lectura de dichos textos hipertextuales requiere un diálogo entre la comprensión lectora y la comprensión audiovisual del estudiante. Finalmente, presentaremos una tabla comparativa elaborada por Lamarca Lapuente (2006) para ilustrar la diferencia entre la lectura de un texto y un hipertexto; equiparando el primero “con la figura geométrica de una línea en un plano” y el segundo “con una esfera cuyo centro está en todas partes y su circunferencia en ninguna” (Fainholc, 2001).

Antes de adentrarnos en el análisis de la propuesta didáctica hipertextual del texto *Guantanameras* (2000), dedicaremos el último apartado a justificar por qué el texto literario hipertextual es un mundo alterno de construcción cultural (Aventín, 2005). Para sostener esta afirmación, nos centraremos en tres pilares: la intertextualidad, la interculturalidad y la hipertextualidad, proponiendo para su explicación y ejemplificación, un recorrido a través de los medios digitales que inicie en lo sociocultural, nos lleve a lo intercultural y como destino final o inicial a lo (hiper) intertextual.

Respecto al análisis del texto *Guantanameras* (2000), iniciaremos con una presentación general de la propuesta de literatura digital *Lecturas Paso a Paso* del Centro Virtual Cervantes. Hablaremos de los objetivos generales del proyecto y realizaremos, bajo la lupa del marco teórico presentado, un análisis de los elementos hipertextuales e hipermedia que lo componen. Para iniciar el análisis abordaremos el uso del texto y el hipertexto en la construcción cultural de la lectura. Después continuaremos con una descripción detallada de

los elementos hipertextuales, intertextuales e interculturales que hacen posible dicha construcción. Finalmente y a modo de cierre de este apartado, presentaremos nuestra perspectiva y comentarios sobre la propuesta didáctica hipertextual del Centro Virtual Cervantes.

Para concluir la presente memoria y hacer uso tanto de la teoría expuesta como del análisis teórico realizado al texto *Guantanameras* (2000) se han elaborado cuatro tareas de post-lectura: "Guayaberas y tabacos, mi viaje a Cuba", "Una noche en el Hypertext Hotel de la calle 23" (Coover, 1992), "Entrevista a Fidel Castro en La Bodeguita Del Medio", "Así pasó en La Habana Vieja…". Dichas tareas pretenden dar continuidad a la presencia de los elementos culturales de la lectura, culminar con el proceso de aprendizaje del estudiante de ELE y conjugar la práctica de las destrezas lingüísticas (expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora) con el hipertexto y la hipermedia.

2. Literatura en el aula de ELE

Si nos ceñimos a la definición estricta de la palabra literatura no hay aula de enseñanza de español como lengua extranjera que no haya tenido un tinte literario. Siempre hay literatura en la enseñanza, siempre hay letras, siempre hay textos, siempre hay lectura, escritura y comprensión. Simplemente si hacemos memoria en nuestra propia experiencia en el aprendizaje de lenguas, encontraremos recuerdos literarios que nos fueron presentados en el aula como objetivo de alguna explotación didáctica.

Pareciera que escritores de la talla de Cervantes, Quevedo, Calderón de la Barca, Benedetti, García Márquez, Cortázar, Borges fuesen alcanzables para los estudiantes de ELE sólo a través de la memorización de un nombre, una fecha, un país, y quizás con un poco de suerte, el título de una obra literaria. Esto se debe a que muchas veces se crean prejuicios respecto al canon literario de una lengua. Se construye a su alrededor un velo falso de asociaciones superfluas de la palabra literatura que generalmente se asocia con el aburrimiento, el tedio y la dificultad. Ahora, al hablar del estudiante de ELE podemos señalar que hay estudios en este campo que reflejan esta suposición: "todo aprendiz desea tener un nivel de competencia que posibilite el placer de la lectura de todo tipo de textos, pero en la mayoría de los casos, este mismo aprendiz se frustra al pensar equivocadamente que necesitará un nivel de lengua ideal, que nunca podrá alcanzar" (Iriarte, 2009: 188).

La realización de las prácticas docentes en la Universidad de Islandia y en el Instituto Menntaskólinn við Hamrahlíð han servido de escenario para analizar y sacar conclusiones del miedo existente en los estudiantes de ELE que señala Iriarte (2009). En estas instituciones educativas trabajar con textos literarios en la clase de lengua es parte del currículo de enseñanza. De hecho, dentro de ambos programas hay un módulo de literatura para los estudiantes de español nivel avanzado en el cual se realizan una serie de lecturas semanalmente donde la didáctica y la dinámica son claras: comprensión de lectura, preguntas a modo de cuestionario, análisis de ideas principales, actividad lexicográfica a través de la búsqueda de vocabulario y finalmente, elaboración de un resumen de la lectura a modo de tarea para casa. La mayoría de los estudiantes realizan una o dos lecturas del texto en el aula; sin embargo, al hallarse con la barrera de un vocabulario desconocido experimentan desconcierto. Ante la exposición de una leyenda, un mito, una fábula e incluso fragmentos de un García Márquez o un Cortázar, los estudiantes generalmente se quedan perplejos y escépticos y comparten comentarios tales como: "no entiendo, no sé que pasa, cómo lo miro, cómo lo hago, qué necesito".

La prácticas docentes en la Universidad de Islandia y en el Instituto Menntaskólinn við Hamrahlíð han servido como un incentivo más para el presente trabajo. La experiencia docente en Islandia ha establecido el punto de partida y el escenario para reflexionar y familiarizarnos con los estudios acerca de la enseñanza de la literatura en el aula de ELE. Entre ellos podemos destacar los siguientes: "Cómo llevar la literatura al aula de ELE" de María Dolores Albaladejo García (2007), "La recuperación de la literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera. Una necesidad y una propuesta" de Antonio Garrido y Salvador Montesa (2010), "Cómo trabajar textos literarios en el aula de ELE" de María Dolores Iriarte Vañó (2009), y "La literatura en el aula de ELE" de Marta Sanz Pastor (2000). En cada uno de estos estudios se establecen diferentes perspectivas sobre la forma de acercar a los estudiantes a la literatura asimismo se ofrece una descripción del proceso de selección de la obras y de los contenidos que se desean trabajar en la clase de ELE. Se establecen los puntos positivos en los que la literatura ayuda a desarrollar el uso del lenguaje y la importancia de incluirla y conservarla en el currículo de enseñanza.

No obstante, hoy en día el personaje del texto literario en el aula continúa dando mucho de qué escribir pues no ha dejado de ser un elemento de difícil diálogo y no siempre de fácil aprehensión para los estudiantes. Por lo que es labor y reto para los profesores de ELE construir un puente-diálogo para acercar al estudiante al mundo literario y ofrecerle distintas perspectivas de aprendizaje. No es que la motivación por parte de los profesores de ELE no exista, por el contrario, la motivación existe y crece. Así, de acuerdo con Aventín (2005) las razones para leer textos literarios con alumnos de español como lengua extranjera tienen los siguientes fundamentos:

1. El texto literario es una fuente para el aprendizaje del código lingüístico, en tanto que leer implica la habilidad para descodificar e interpretar un discurso en contexto.
2. El texto literario contribuye asimismo a la construcción de la competencia cultural en tanto que refleja la realidad y el imaginario de los hablantes de una lengua en un momento determinado.
3. A través de la lectura de textos literarios promovemos el desarrollo de la competencia intercultural ya que el texto literario contribuye a la construcción de un contexto que se ve ampliado con la lectura de otros textos literarios.
4. A través de la lectura de textos literarios desarrollamos la competencia literaria de nuestros aprendientes, cuya existencia queda justificada en tanto que implica la puesta en práctica de unos procesos y micro habilidades que se ponen en marcha a través de los actos de lectura y escritura.

5. La lectura de textos literarios se erige entonces como un instrumento clave en la construcción de la competencia comunicativa de los estudiantes de ELE. El texto literario contribuye a la construcción de un contexto que permite leer más y más textos.

6. Finalmente, la lectura de textos literarios repercute positivamente entonces en el desarrollo de la competencia discursiva, que tal y como Celce-Murcia y Olhstain (1991) han demostrado es la competencia más importante, en tanto que no sólo se relaciona con todas las destrezas y habilidades sino porque permite a través de la noción de discurso explicar la dinámica y las herramientas necesarias para la correcta construcción de contextos que en definitiva nos van a permitir seguir leyendo textos a través de los que poder mejorar nuestro conocimiento del componente cultural, desarrollar la competencia intercultural y en última instancia, la competencia comunicativa de nuestros alumnos.

De manera paralela, la importancia de este puente-diálogo entre el estudiante y los usos imaginativos y artísticos de la lengua se hace presente en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2002) argumentando que:

> Su uso es importante tanto en el campo educativo como en sí mismo, debido a que los estudios literarios dan un paso más allá y cumplen muchos más fines educativos, intelectuales, morales, emocionales, lingüisticos y culturales que los puramente estéticos. Escuchar, leer, contar y escribir textos imaginativos (textos, canciones, etc.) incluyendo textos audiovisuales, historietas, textos con imágenes, etc. son acciones que siguen siendo parte de las actividades estético-comunicativas de lengua (59).

A lo que hoy en día, tal y como expondremos más adelante debemos agregar la presencia artístico-digital del hipertexto y la hipermedia los cuales cada vez más tienen más presencia en la enseñanza de ELE.

2.1 Competencia literaria

Antes de adentrarnos en el análisis de la integración de la competencia literaria en el aula de ELE reparemos por un momento en las siguientes preguntas: ¿qué necesita el estudiante de ELE para entender un texto literario?; ¿por qué existe una reticencia al uso de la literatura en las aulas de ELE?; ¿cómo se construyen las herramientas para despertar su aprendizaje?; ¿hay

un nivel de lengua ideal para entender la literatura?; ¿cómo adquiere el profesor de ELE la formación literaria necesaria para transmitir este conocimiento?; ¿cuál es la explotación actual del texto literario en el aula ELE?; ¿Qué porcentaje de la literatura que se enseña en las aulas ELE es hoy en día digital o digitalizada?

Si bien la competencia literaria y la importancia de integrarla y muchas veces reintegrarla en los programas de enseñanza de lenguas extranjeras son temas que se exponen constantemente, poco se repara en el proceso y en la construcción que esta integración requiere. Es decir, es necesario reflexionar y analizar cómo se construye esta competencia. Si es el saber cultural que todos hemos leído en algún ensayo pero no siempre comprendido en su complejidad, o si realmente es una mezcla de lo discursivo, lo intercultural y lo comunicativo como se afirma en los estudios de Marta Sanz (2005).

Al hablar de ese saber cultural la asociación con la competencia intercultural es inevitable. De acuerdo con el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2002):

> Al hablar de interculturalidad las competencias lingüística y cultural respecto a cada lengua se modifican mediante el conocimiento de la otra lengua y contribuyen a crear una conciencia, unas destrezas y unas capacidades interculturales. Lo que permite al individuo desarrollar una personalidad más rica y compleja al igual que mejorar la capacidad de aprendizaje posterior de lenguas y dar apertura a nuevas experiencias culturales (47).

Por tanto, podemos señalar que la lectura de textos literarios se convierte en una experiencia cultural que contribuye a despertar y alimentar estas capacidades interculturales en los estudiantes, lo que sugiere que el estudiante de ELE crece como individuo social a través de la literatura enriqueciéndose de lo que lee.

En esta misma línea el saber cultural de los alumnos al que se refiere Sanz (2000) indica qué es precisamente este conocimiento de los alumnos (sus lecturas o nuevas experiencias lecto-culturales) lo que enriquece su saber sobre otros individuos y ese incremento positivo en dimensión –cultural– repercute necesariamente en el ámbito de un saber hacer cotidiano que en palabras de la autora: “al mismo tiempo, está diciendo cosas de mí, de mi personalidad y de mi posición en el mundo” (24-27).

Así, está claro que al hablar de la didáctica de la literatura en el aula de ELE hallemos una relación entre la competencia intercultural y la competencia literaria. Por ello, es preciso concebir los contenidos de la enseñanza de la lengua y de la literatura como sugiere Lomas (1996) no sólo a través de “un conjunto de saberes linguísticos (conceptos gramaticales y

hechos literarios) sino sobre todo como un repertorio de procedimientos expresivos y comprensivos (un saber hacer cosas con palabras, un saber decir, un saber entender) orientado a afianzar y fomentar las competencias discursivas de los aprendices" (16-17).

Ahora bien, si la literatura es una competencia en su totalidad como apunta Sanz (2005) entonces, sugiere la autora, "podremos tratar de construir la competencia literaria con propuestas similares a las que usamos para desarrollar la competencia comunicativa[1]" (31). A continuación presentamos los puntos que propone Sanz (2005) acompañados de comentarios propios para profundizar en el tema.

1. *La rentabilización del conocimiento previo y de la experiencia del estudiante:* todos tenemos un pasado literario en nuestra lengua materna que podemos activar en una segunda lengua, el profesor puede valerse de estos conocimientos previos en sus estudiantes al trabajar un texto literario en el aula de ELE. Lo cual puede ayudarle a diseñar mejor el enfoque y objetivo de las tareas y actividades en sus explotaciones didácticas.
2. *La asunción de riesgos creativos por parte del docente y del aprendiente:* la literatura y la lengua tienen una puerta abierta a la innovación y la creación de material didáctico; en el aula se puede trabajar teatro, poesía, novela, texto, fábulas. Estos géneros textuales se pueden explotar utilizando las siguientes destrezas: comprensión lectora, expresión escrita, expresión oral e interacción oral.
3. *Los recursos para involucrar al estudiante en su propio proceso de aprendizaje:* promover la autonomía del estudiante a través de la fusión entre la literatura impresa y literatura digital –una de la líneas centrales de esta memoria–. La introducción y la utilización del hipertexto da autonomía de aprendizaje a los estudiantes siendo la hipermedia y el propio hipertexto los nuevos recursos de enseñanza.
4. *La explicitación de objetivos y relación de lo aprendido/practicado con el ámbito general de aprendizaje de la lengua, la cultura y los valores humanos:* trabajar la competencia intercultural al mirar el texto como una esponja cultural y buscar su explotación didáctica adecuada. El reto del docente será relacionar la realidad que

[1] La competencia comunicativa es la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación. ("competencia comunicativa" en *Diccionario de términos clave de ELE* online) http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm; fecha de consulta: 27 de febrero de 2012.

denota el texto con la realidad que rodea al estudiante de lenguas y establecer un diálogo. Es importante notar que la lectura le permitirá al estudiante comparar la realidad con lo que ha leído y ser capaz de realizar asociaciones y desmentir ficciones.

5. *Variedad:* integración de destrezas; trabajo con distintos géneros textuales desde el punto de vista de la interpretación y de la expresión: la literatura vista como un universo textual; una telaraña discursiva que puede extrapolarse en este caso a lo hipertextual. Como he mencionado se pueden trabajar distintos géneros textuales (teatro, poesía, novela, texto, fábulas) y unir su explotación didáctica al uso del texto y el hipertexto (comprensión lectora, expresión escrita, expresión oral e interacción oral).
6. *Selección idónea de los textos y de las actividades en función de las características del grupo:* ante la biblioteca literaria de la cultura hispanohablante tanto tradicional como en la Internet, es importante considerar qué textos se deben seleccionar y con qué objetivo. Si se selecciona un texto, una novela o un poema, saber exactamente qué destrezas se van a trabajar y en qué nivel (A1, A2, B1, B2, C1, C2). De acuerdo con la clasificación del MCER. (MCER, 2002: 26)
7. *Interacción estudiante/estudiante: el compañero como fuente de información:* realizar actividades en grupos; escritura colaborativa de un texto o microrrelato, lectura en voz alta de una obra de teatro, búsqueda de vocabulario en un poema mediante el uso de diccionarios, encuestas de lectura y literatura: ¿qué he leído?, ¿qué has leído tú?, ¿conoces la obra de Cervantes, García Márquez, Borges?
8. *Secuenciación de la propuesta: el estudiante participa de un proceso:* el estudiante se convierte en el motor principal de las actividades; ¿cuál será el grupo meta?; ¿con qué tipo de estudiante queremos trabajar?; ¿qué tipo de interacción es acorde con las tareas? (trabajo individual, trabajo en parejas, trabajo en grupo, trabajo en clase abierta).
9. *Énfasis en el carácter comunicativo de la literatura como fenómeno:* es primordial buscar en cada texto una finalidad comunicativa, tener en mente el enfoque por tareas y su importancia en el diseño de nuestras propuestas didácticas. Subrayar la importancia de la literatura en la enseñanza de lenguas, la literatura vista como conducto de lengua y cultura.
10. *Democratización de la creación entendida como capacidad de observación, descubrimiento y codificación lingüística:* el texto literario se convierte en algo accesible para el estudiante; él mismo comprende que la creación literaria no es lago inaccesible y alejado. Como profesores de lengua ayudamos y proporcionamos las

herramientas correctas para la decodificación de dichos textos. Hacemos a nuestros estudiantes partícipes de todo este proceso de enseñanza.

Tras leer estas líneas nos damos cuenta que la codependencia entre la competencia literaria y la competencia comunicativa se agudiza, y además establece relaciones con otras competencias como son la discursiva y la intercultural. Como hemos apuntado al hablar sobre la experiencia en la Universidad de Islandia y en el Instituto Menntaskólinn við Hamrahlíð, la fabricación de estrategias propias de aprendizaje en los estudiantes surge ante el desconcierto de estar frente al propio texto literario y no saber qué hacer. Por lo que podemos sugerir que la competencia literaria se logra cuando el estudiante logra vencer el denominado "miedo textual"; es decir, "cuando los estudiantes se encuentran tan cerca pero a la vez tan lejos del texto sin saber qué hacer o sin saber qué decir al respecto pero aún así utilizan sus propios medios y estrategias para salir adelante" (Lomas 1996: 16).

Una manera de contrarrestar este hecho es realizar un análisis de necesidades de los estudiantes de ELE. Para lograr una preparación óptima de las tareas que se desarrollaran de mano de la competencia literaria. Así, el profesor de ELE debe enfocarse a examinar las necesidades y los intereses reales de los estudiantes en el campo literario, y de ser inexistentes, fomentarlos. De esta manera será posible establecer criterios más claros y más sólidos para elegir el material literario que se piensa trabajar en el aula y así intentar desvanecer las frustraciones y miedos que puedan llegar a producir un rechazo general a la lectura en los estudiantes. En la opinión de Ribas y Jaén (2007) dicho análisis debería atender a los siguientes puntos: (1) hábitos de lectura en su lengua materna, (2) experiencias de lectura en la lengua extranjera, (3) temas que les interesan, (4) disposición a leer, (5) conocimiento del género literario, (6) tiempo disponible. Esta información puede proporcionar al profesor de ELE las herramientas que le ayudarán a plantear claramente los objetivos de enseñanza e integrar las destrezas con el material literario que piensa trabajar en el aula ya sea éste impreso o digital, con el claro objetivo de vencer la frustración de lectura en los estudiantes, al igual que, facilitar, motivar y transmitir el carácter comunicativo de la lengua.

3. Literatura digital en el aula de ELE

3.1 Literatura digital

Empecemos con explorar esta nueva forma de expresión estética llamada literatura digital. En palabras de Simanowski (2010): “By definition, digital literature has to go beyond the employment of letters and it has to make an aesthetic use of the features of digital media” (17). El ir más allá del empleo de las palabras nos sugiere la utilización de otros soportes de creación literaria para transmitir el conocimiento. Los cuales de acuerdo en el argumento de Simanowski (2010) están directamente relacionados con la creación de la estética a través de los medios digitales (texto en movimiento, imágenes fijas o en movimiento, audio, vídeos, etc.).

En este sentido la palabra “estética” como tal, está condicionando su esencia y existencia a la utilización de los medios digitales. Por tanto, esta nueva forma de concebir la belleza del texto únicamente se alcanza y toma vida mediante el uso de la hipermedia: “While many texts can easily migrate to the book page, “real” digital literature cannot live without digital media—just as a film cannot live without a screen” (Simanowski, 2010: 15-16). Con esta afirmación, el autor confirma que el nuevo escenario de este tipo de literatura tiene una fuerte dependencia con los medios digitales, los cuales se convierten en la esencia de su escenografía. [2]

Ahora bien, antes de adentrarnos en este hemisferio léxico-semántico y asociarlo con el campo de ELE, es necesario definir términos y aclarar conceptos que nos ayudarán a entender mejor los argumentos del presente trabajo. ¿Qué entendemos por literatura digital y literatura digitalizada?, ¿Cuáles son los nuevos soportes estéticos de esta literatura?, ¿Qué es la hipermedia?, ¿Qué es la multimedia?, ¿Qué es el hipertexto?

Koskimaa (2000) establece que la clasificación de la propia literatura digital puede ser difusa y de difícil comprensión para el lector dado que aunque parezca un término “familiar”, en muchas ocasiones la diferencia entre términos puede ser tenue en visión pero espesa en comprensión; por lo tanto propone la siguiente clasificación para situar al lector en el tema:

1. *Digitalización de la literatura impresa (Digitalization of print literature):* el objetivo principal de este tipo de literatura es la digitalización de libros antiguos y canónicos de la literatura misma. Este tipo de proyectos intentan conservar y facilitar al lector

[2] Más adelante regresaremos a este idea de dependencia digital para ejemplificarla con el análisis del sitio web: *Lecturas paso a paso.* Centro Virtual Cervantes.

contemporáneo, estudiantes o investigadores el acceso a textos que pueden únicamente existir en ediciones únicas o bastante deterioradas. Buenos ejemplos de esta digitalización los Proyectos Gutenberg, y Runeberg.[3]

2. *La publicación digital de literatura original (The digital publication of original literature)*: en esta categoría no existe el empleo del hipertexto, y si existiese su uso tiende a ser muy escaso y moderado. La literatura se mantiene en su forma convencional y el formato digital únicamente se utiliza en la distribución de los textos. La publicación de estos textos recae principalmente en escritores amateur o en escritores que experimentan con sus mismas obras el proceso de digitalización.
3. *Literatura que utiliza las nuevas técnicas que ofrece el formato digital (Literature using the new techniques made possible by the digital format):* en este grupo podemos incluir desde las hipernovelas hasta la poesía interactiva y enciclopedias multimedia. Sus características son un gran número de lexias y enlaces mientras se realiza el acto de lectura lo que permite la no-linealidad de la texto y la posibilidad de construir diferentes interpretaciones.
4. *La literatura en red (networked literature):* esta es la literatura hipertextual que utiliza en su mayoría las herramientas de la Internet para su creación. Hay una gran cantidad de enlaces en el texto que se activan en su mayoría dentro del mismo espacio del texto; otra característica importante de este tipo de literatura es que la actualización de su contenido es continua y se puede compartir de manera inmediata con los usuarios. Inclusive hay proyectos de escritura colaborativa en la que los lectores participan en la escritura y reescritura del texto.
5. *Otras categorías de textos digitales:* las páginas de la Internet son hipertexto por naturaleza.

Al entrar en este paradigma digital y establecer la relación con nuestro campo de estudio en la enseñanza de ELE es necesario señalar que los tipos de literatura digital que se analizarán en el presente trabajo, según la clasificación de Koskimaa (2000), son los siguientes: (1) The digital publication of original literature, (2) Literature using the new techniques made possible by the digital format. Según Borràs (2011), la primera es "la literatura impresa que es llevada a la pantalla y que debemos llamar literatura digitalizada; y la segunda es la literatura que nace digital y se crea mediante procedimientos electrónicos para ser leída y consumida dentro

[3] http://www.gutenberg.org/; http://runeberg.org/admin/; http://runeberg.org/admin/foreign.html; (Other Digital Library Projects: http://runeberg.org/admin/foreign.html)

del mismo medio lo que provoca que su creación y su recepción estén condicionadas al espacio digital".

Asimismo, para Chiappe (2009), los conceptos de la literatura digital tienen tantos matices como la entonación de una lectura, por lo que propone la siguiente idea: "la literatura digital puede ser multimedia cuando narra a través de varias artes; interactiva cuando requiere la participación del lector; e hipermedia cuando combina lo multimedia con lo interactivo".

Con el fin de comprender mejor estos matices es necesario explicar los siguientes conceptos. Por hipertexto[4], entendemos un texto compuesto de bloques (o imágenes) unidas electrónicamente por medio de múltiples caminos, vínculos, enlaces en una textualidad abierta, perpetuamente sin acabar (Landow, 1995 en Lamarca Lapuente, 2006).

Por multimedia entendemos el integrar diferentes medios bajo una presentación interactiva, lo que proporciona una gran riqueza en los tipos de datos, dotando de mayor flexibilidad a la expresión de la información; diferentes textos, imágenes y otros tipos de contenidos se van secuenciando de una forma dinámica. Por tanto, al hablar de multimedialidad entendemos que esto supone la integración en el hipertexto de distintos medios. Los documentos hipertextuales pueden ser textuales, gráficos, sonoros, animados, audiovisuales o una combinación de parte o de todas estas morfologías; por lo que el término hipertexto puede tener características multimedia. Y por último, al hablar de hipermedia el término nace de la suma de hipertexto y multimedia, una red hipertextual en la que se incluye no sólo texto, sino también otros medios: imágenes, audio, vídeo, etc; es decir, lo multimedia (Lamarca Lapuente, 2006).

En el ámbito de ELE es difícil negar que esta "pirotecnia digital" como la define Borràs (2011) no se convierta en una nueva invitación a la lectura y, a la par, nos abra nuevas perspectivas de enseñanza. Asimismo, la autora señala que no se trata de una supervivencia en la pantalla, por el contrario, "hablamos de una digitalización que propone y supone la traslación del modelo conocido: el papel y la imprenta, al formato digital" (Borràs, 2011). Por tanto, pensemos que si extrapolamos esta idea a la enseñanza de ELE podemos decir que estos nuevos soportes o medios que utilizamos para su difusión (hipermedia), lejos de cambiar del texto en una manera negativa, proponen y explotan nuevas posibilidades para desarrollar las destrezas lingüísticas de los estudiantes tal y como ejemplificaremos más adelante.

---

[4] En su tesis doctoral *Hipertexto: El nuevo concepto de documento en la cultura de la imagen* María Jesús Lamarca Lapuente ofrece un recorrido crónologico excelente para entender el término. Para nuestra investigación hemos optado por utilizar el término acuñado por Ted Nelson en 1995 y después interpretado y reinterpretado por George Landow en 1991 y 1995. ;http://www.hipertexto.info/documentos/hipertexto.htm

3.2 Literatura digital en el aula de ELE

Es comprensible que con todos los cambios en el modo en que nos expresamos y comunicamos hoy en día, la literatura como medio de expresión haya tenido que integrarse a la evolución de los medios de la comunicación. Dentro de las nuevas propuestas de enseñanza de ELE está el acercar la literatura digital al aula, o dicho de otra manera concienciar al alumnado y al profesorado de la ya presencia de este tipo de literatura en el aula de ELE donde la literatura digital se ha convertido en una nueva vía de difusión cultural.

Al hablar de enseñanza de segundas lenguas en el espacio digital es necesario preguntarse si estos textos digitales que se crean con fines didácticos son textos que nacen en formato digital o si estamos exportando los textos de las ediciones impresas al espacio digital, valiéndonos de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs). Por ejemplo, al hablar de literatura tradicional podemos decir que el lector común está familiarizado con palabras como poesía, teatro, texto, novela, narrativa, ficción, etc., a través de textos que probablemente ha trabajado ya en el aula de ELE valiéndose de algún manual o utilizando material extra por iniciativa propia del profesor.

No obstante, al hablar de literatura digital es probable que la nueva presentación de dicha terminología ciberpoesía, teatro virtual, narrativa hipertextual, webnovelas, hipernovela, hiperficciones, blogoficciones, hipermedia, hipertexto, wikinovela, wikitexto, etc, nunca haya tenido presencia en el aula. Lo cual nos invita a crear una conciencia de este cambio y a explorar el nuevo campo semántico en el que se encuentra la literatura.

A este respecto y con la creciente expansión de este tipo de literatura en los medios, la Biblioteca Virtual Cervantes (BVC) en su espacio dedicado a la literatura electrónica hispánica establece las siguientes definiciones para el nuevo "ropaje electrónico" que ha tomado la literatura: (1) la narrativa hipertextual -expresada a través de la hipernovela- es la literatura en el que los enlaces permiten una lectura no-lineal, (2) la narrativa hipermedia es la literatura en la que el hipertexto añade imágenes, sonidos, vídeos, animaciones, (3) la webnovela es la literatura en la que se incorpora a la hipermedia una conexión directa a la web, (4) la blognovela es el tipo de literatura que aprovecha el formato de la novela-diario o epistolar para ensayar una narración más cercana al lector que tiene la posibilidad de participar con sus comentarios, (5) las wikinovelas son verdaderos ejemplos literarios de escritura colectiva: los personajes, la trama, la redacción son creados por múltiples autores anónimos (Díez, 2009 en Biblioteca Virtual Cervantes).[5]

---

[5] http://bib.cervantesvirtual.com/portal/literaturaelectronica/presentacion.jsp; fecha de consulta 26 de marzo de 2012.

Si hemos citado estos términos en específico es porque en nuestro análisis abordaremos el uso de la narrativa hipertextual y la hipernovela en el aula de ELE que proporciona a modo de material complementario el Centro Virtual Cervantes en sus propuestas de lectura graduada hipertextual.

Tras esta breve presentación podemos señalar que al seleccionar materiales para trabajar la literatura digital en el aula de ELE se deben considerar los siguientes factores:

1. La Internet es inmensa y debemos ser muy cuidadosos al elegir el material con el que se piensa trabajar en el aula. El hecho que el material esté publicado en la red no implica que sea un uso adecuado del lenguaje (Chiappe, 2009).
2. La literatura digital introduce en el aula nuevas realidades comunicativas por lo que tanto el docente como el estudiante deben desarrollar nuevas competencias con el objeto de familiarizarse con las nuevas herramientas de enseñanza-aprendizaje.
3. Los textos seleccionados deben contener un nivel cultural, sociocultural y sociolingüístico alto.
4. El material hipertextual y multimedia que se seleccione tiene que proponer un aprendizaje flexible y atractivo (Chiappe, 2009).
5. Debe existir fusión entre la hipermedia y la interacción al crear las actividades en el aula, debido a que hoy en día "interaction is to be a hallmark of the new technology" (Coover, 1992).
6. Se debe fomentar el aprendizaje autónomo siendo la literatura digital un campo fuerte para su desarrollo.
7. Se deben proponer actividades colaborativas y creación de textos digitales.
8. Se deben explotar las herramientas multimedia para practicar cada una de las destrezas (expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora, interacción).
9. La literatura digital proporciona nuevas formas de lenguaje en donde convive lo el componente literario y el componente tecnológico (Escandel, 2011).
10. La literatura digital es un soporte cultural (Chiappe, 2009).
11. La literatura digital es un ser en continua evolución.

3.3 Competencia digital literaria

Hoy en día, las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) tienen una gran influencia en las técnicas y recursos que puede aplicar el profesor en el aula. El profesor de

ELE está ante una herramienta eficaz sobre la cual se puede apoyar para fomentar y desarrollar la motivación de los alumnos en el aprendizaje de un idioma, ya que el docente es consciente del gran interés que los estudiantes tienen por las TICs y repara en el creciente desarrollo de la competencia digital de sus alumnos.

Cabe mencionar que de acuerdo con la Comisión Europea (2005) dentro de las ocho competencias clave que los alumnos deben desarrollar está la Competencia Digital. Por Competencia Digital se entiende: "el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) para el trabajo, el ocio y la comunicación. Se sustenta en las competencias básicas en materia de TIC: el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet" ("Competencia Digital", Instituto de Tecnologías Educativas).[6]

La integración de esta competencia en el proceso del aprendizaje de ELE permite por un lado, personalizar y diferenciar el proceso educativo teniendo en cuenta las peculiaridades de los alumnos, y por otro, darse cuenta de que con el uso de estas nuevas tecnologías los alumnos tendrán la posibilidad de practicar y aplicar sus conocimientos del idioma en situaciones auténticas y reales, al igual que colaborar con sus compañeros en actividades de creación escrita, oral o audiovisual. Además el uso de las TICs cada vez abre más la posibilidad de entrar en contacto con hablantes nativos mediante Internet sin necesidad de tener que desplazarse a un país hispanohablante.

Sólo basta mirar cómo hoy en día los estudiantes pasan un alto porcentaje de su tiempo realizando sus lecturas tanto académicas como personales frente a un ordenador sin darse cuenta de que sus consultas diarias de revistas, periódicos, blogs, wikis, twitter, facebook, correos electrónicos personales, boletines electrónicos, etc., se convierten en actividades de lecto-escritura en una primera, segunda lengua e inclusive en una tercera lengua.

A lo cual podemos añadir que, de acuerdo con Marc Prensky (2010: 3), desenvolverse en el entorno web 2.0 provoca que los estudiantes busquen alcanzar lo siguiente en su educación:

1. They do not want to be lectured to.

---

6 *"Competencia Digital"* publicado por el Instituto de Tecnologías Educativas, Departamento de Proyectos Europeos el 25 de marzo 2011. Disponible en: http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Competencia_Digital_Europa_ITE_marzo_2011.pdf

2. They want to be respected, to be trusted and to have their opinions valued and count.
3. They want to follow their own interests and passions.
4. They want to create, using the tools of their time.
5. They want to work with their peers on group work and projects (and prevent slackers from getting a free ride).
6. They want to make decisions and share control.
7. They want to connect with their peers to express and share their opinions, in class and around the world.
8. They want to cooperate and compete with each other.
9. They want an education that is not relevant but real.

La cantidad de recursos tecnológicos que el profesor tiene a la mano es muy variable y le da al docente la posibilidad de elegir las herramientas según sus objetivos y el soporte tecnológico que éste posee en el aula. Notemos que estas posibilidades didácticas son bidireccionales, ya que el profesor aprende, al ser él quien hace la planificación de las tareas a través de la utilización de las TICs –desarrollo propio de la competencia digital docente–, al mismo tiempo que los alumnos identifican sus conocimientos tecnológicos en las tareas y de esta manera se sienten más atraídos hacia las propuestas del profesor. La pregunta surge en cómo mantener la competencia literaria a partir de la destreza digital. La nuevas formas y prácticas culturales tienen una nueva forma de expresión y por tanto de enseñanza. La clase de ELE debe adaptar este cambio y hacer una conjugación de competencias, una rentabilización del conocimiento ya no previo sino actual de las experiencias literarias de los estudiantes.

No obstante, según lo que propone Delgado Ponce (2010) habrá que tener en cuenta que las actividades relacionadas con la competencia digital deberán estar integradas y ser coherentes con los objetivos y contenidos curriculares que se enseñan en el área. Por lo que su explotación didáctica debe tener una relación sólida y directa entre la competencia digital y en este caso: la Lengua y la Literatura. Para ello, la autora propone considerar la inclusión de los siguientes puntos en el uso de los recursos digitales: (1) el uso de textos en diversos códigos, (2) la elaboración y manipulación de textos que contengan los distintos lenguajes (vídeo, audio...), (3) los aspectos relacionados con la lectura no lineal (palabras destacadas, hipervínculos, tablas, sumarios...), (4) la búsqueda de información vinculada a fondos bibliográficos, librerías, consulta de diccionarios, gramáticas, (5) los aspectos relacionados con la comunicación verbal y no verbal que favorecen las TIC, por ejemplo, la comprensión y elaboración de mensajes, adecuación...) (Delgado Ponce, 2010: 4).

Observemos que la mayoría de estas actividades requieren personas que se aventuren a adaptarse a un nuevo sistema de comunicación y por consiguiente de lectura. Por lo que al hablar de la competencia digital literaria no buscamos únicamente usuarios competentes en nuevas tecnologías sino también estudiantes críticos que sean capaces de comunicarse y expresarse de una manera contemporánea distinta. Pues el objetivo de este cambio es adquirir por una lado, habilidades y destrezas digitales y por el otro, conocimiento cultural, artístico y literario.

4. Comprensión lectora del estudiante de ELE en el entorno digital

El nivel de alfabetización digital que deben tener los estudiantes-lectores para entrar en el entorno digital es fundamental para lograr una comprensión lectora exitosa. Es verdad que este nivel de alfabetización en los lectores digitales es un hecho que evoluciona día a día y que la mayoría de las veces esta evolución se basa fundamentalmente en el auto-aprendizaje. En el apartado dedicado a la competencia literaria en la literatura tradicional hemos dicho que los lectores en L1 ya son lectores en L2, sin embrago esto no es necesariamente cierto en la literatura digital puesto que la carencia de alfabetización digital en este caso no depende de la rentabilización de un conocimiento previo. Por el contrario, estamos ante el reto de un desarrollo creciente, nuevo y propio.

Por lo que la pregunta obligada antes de iniciar esta discusión yace en la denominación de quién puede leer este palimpsesto digital, qué nos hacer ser nativos digitales o no serlo, idea que además es básica al hablar de la lectura hipertextual. Según Costa Knufinke (2010): "Los no nativos digitales, los que hemos nacido antes de 1990, consideramos el producto libro como el repositorio universal de la cultura y de la sabiduría; pero los nativos digitales, los nacidos después de 1990, no tienen esa consideración y en la web pueden confundir fácilmente un libro electrónico con cualquier otro contenido".

Tal y como indica la autora, todo cambio es cuestión de adaptación. Y esta adaptación también requiere un tiempo propio para su completa adquisición. Si buscamos que los aprendientes estén preparados para comunicarse satisfactoriamente en el terreno digital estos deberán a su vez no sólo trabajar con ejemplos reales de entornos profesionales o personales, sino afrontar también creaciones literarias que les muestren que esa "cultura" también existe y que pueden disfrutar leyendo literatura digital en español (Escandel, 2011: 54). No obstante, la lectura de un texto digital o un hipertexto requiere que el lector diseñe poco a poco una nueva lente para acercarse a esta "pirotecnia digital". No es cuestión de cambiar su hábito de lectura pues éste ya existe, sino es cuestión de invitarle a utilizar nuevos medios para llevarlo a cabo.

De acuerdo con el *Diccionario de términos clave de ELE*, la comprensión lectora es una de las denominadas destrezas lingüísticas, la que se refiere a la interpretación del discurso escrito. En ella intervienen además del componente estrictamente lingüístico, factores cognitivos, perceptivos, de actitud y sociológicos. En consecuencia, por comprensión lectora se entiende la capacidad comunicativa que rebasa el plano estrictamente lingüístico y abarca el proceso completo de interpretación del texto, desde la mera descodificación y comprensión

lingüística hasta la interpretación y la valoración personal. Durante la lectura, el lector no sólo extrae información, opinión, deleite, etc. del texto, sino que para su interpretación también aporta su propia actitud, experiencia, conocimientos previos, etc.[7]

Partiendo de esta idea, podemos señalar que en la clase de español como lengua extranjera nos proponemos formar lectores que puedan, en primera instancia, comprender el texto y una vez que hayan sido capaces de entender el hemisferio léxico al que se enfrentan es aquí donde se daría un segundo paso para su interpretación y por qué no posteriormente un tercero –si conveniente- que daría pie al pensamiento crítico.

Hecho que, de manera paralela, nos lleva a reflexionar sobre la importancia actual que tiene fomentar y crear una cultura crítica en el estudiante de español como lengua extranjera, invitándolo a pasar de agente social a agente social crítico. El estudiante debe aventurarse a encontrar sus capacidades críticas y leer en palabras de Daniel Cassany (2006) "tras las líneas". Notemos que, una vez más, esta competencia puede estar ya desarrollada en su lengua materna y por tanto puede ser extrapolada a su L2, lo que nos conduce nuevamente a la idea de Sanz (2005) de "rentabilización del conocimiento previo" que hemos abordado en el párrafo anterior.

Así, podemos decir que la ampliación de la perspectiva de enseñanza de segundas lenguas vista desde este nuevo lente nos pone, como futuros profesores, en la tarea de desarrollar o bien activar competencias si no nuevas, llamémoslas, alternas que nos permitan ir más allá de lo habitual.

De acuerdo con el *Marco Europeo de Referencia para las Lenguas* (2002), en las actividades de comprensión de lectura el usuario como lector recibe y procesa como input textos escritos producidos por uno o más autores. Así, las posibilidades de lectura para los estudiantes son las siguientes: (1) leer para disponer de una orientación general, (2) leer para obtener información -obras de consulta-, (3) leer para seguir instrucciones, (4) leer por placer (71). De igual manera, se establece que el usuario de la lengua puede leer: (1) para captar la idea general, (2) para conseguir información específica, (3) para conseguir una comprensión detallada, (4) para captar implicaciones, etc. (71). No obstante, es necesario mencionar que al hablar de la lectura y en este caso de la lectura hipertextual (imágenes, sonidos, vídeos, animaciones), la comprensión audiovisual también tiene una gran presencia pues es el motor de la hipermedia. En la comprensión audiovisual, el usuario recibe simultáneamente una información de entrada input auditivo y visual cuyas actividades incluyen: (1) comprender un

---

7 "Comprensión lectora" en *Diccionario de términos clave de ELE* online); http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/comprensionlectora.htm; fecha de consulta: 26 de marzo de 2012.

texto leído en voz alta, (2) ver televisión, un vídeo o una película con subtítulos, (3) utilizar las nuevas tecnologías (multimedia, CD-ROM, etc.) (72).

En esta interacción entre disciplinas no necesariamente se tiene que diluir la experiencia de lectura por el contrario se convierte en una actividad híbrida cuyo objetivo es retener la atención de los estudiantes mas no desviarla. Es necesario establecer un equilibrio: la elección de materiales debe ceñirse y girar en torno al proceso de aprendizaje. Los profesores de lengua finalmente pasan a ser portadores de experiencias multiformato, por lo que es inevitable que la enseñanza no se conjugue e interactúe con otras disciplinas: arte, cine, pintura, música, fotografía.

4.1 Lectura textual e hipertextual

La transformación del texto al hipertexto, el paso de lo lingüístico y cultural a la hipermedia y la creación artístico-digital es un tema que debe profundizarse para dar un buen seguimiento a nuestro trabajo. Existen dos formas de ejemplificar esta evolución: por un lado imaginemos que el texto al que estamos habituados en nuestras lecturas se percibe como una línea recta y por otro lado el hipertexto o nuevo elemento a nuestra lectura se convierte en una esfera o en un palimpsesto digital:

> Si el libro puede representarse con la figura geométrica de una línea en un plano, el hipertexto es una esfera, cuyo centro está en todas partes y su circunferencia en ninguna... La página, tal y como la conocemos en el libro, no existe en el hipertexto, que es un conjunto de x pantallas, no ordenadas por sucesión fija, a las que podemos acceder y articular de diferentes modos, siguiendo nexos de asociación, de jerarquía, de secuencia, de tema o de capricho. (Fainholc 2001, citando a Sarlo (1997) citado en Moreno, 2001).

Con estas imágenes en mente debemos considerar que la primera experiencia con un hipertexto para un estudiante de ELE que no está acostumbrado a su lectura puede producir un choque textual y estético, ya que el hipertexto es un ente tan dinámico que requiere acostumbrarse a su movimiento visual. Muchas veces podemos inclusive comparar el hipertexto con nuestra propia memoria y pensar en que cada vez que tratamos de recordar algún evento o algún título de un libro lo asociamos con la lectura presente recurriendo a nuestros recuerdos culturales, lingüísticos y literarios. Despertar la memoria textual o el intertexto personal han sido de las cosas más remarcables de esta asociación. Se habla de una

memoria a largo plazo e inclusive se argumenta como hemos mencionado en el apartado anterior que cuando mejor sea la destreza lectora de la persona, más rápido podrá llevar el proceso de lectura; lo cual nos lleva a preguntarnos si pasa lo mismo con el hipertexto puesto que hablamos de competencias completamente distintas.

En palabras de Viramonte de Ávalos “el lector es un estratega y la lectura no es un proceso automático sino estratégico en función del objetivo que se persiga, será el modo en que se realice, los elementos en los cuales se ponga mayor atención, la cantidad de conocimientos previos que están en juego, el grado y el nivel de reestructuración del contenido, para hacerlo congruente a los esquemas mentales propios” (citado en Aventín, 2005: 2). Por tanto, al hablar del hipertexto el lector debe ser consciente del cambio en sus procesos de lectura.

Para poder apreciar la literatura es necesario aprender a leer. Es preciso también subrayar una vez más que en la presente investigación el análisis de *Lecturas Paso a Paso* (CVC) se basará en la competencia lectora de nuestros aprendices. El estudiante-lector se convertirá en “un estratega” de “la construcción cultural que es el texto” y de “la construcción intertextual que es el hipertexto”. Un estratega que inconscientemente despierta los conocimientos previos de su lengua materna para entender el texto en la lengua meta. Aventín (2005) explica que el complejo constructo cultural que es el texto nos permite dibujar una línea paralela entre éste y el hipertexto pues al ser independiente de un tiempo y un espacio en la lectura nos da la posibilidad de realizar enlaces de conocimiento en nuestra propia memoria.

Por tanto, si consideramos que además el texto literario es un acto de comunicación *in situ* en el que se ven envueltos el escritor, el lector y el texto en un primer nivel, entonces podríamos mirar más allá y proponer un plano en el que el lector, el texto, el contexto y en este caso el nuevo contexto que es la hipermedia establecieran una convergencia (Aventín, 2005). Para explicar esta transición apoyaré este estudio en la siguiente tabla elaborada por Lamarca Lapuente (2006) que ejemplifica de manera clara el paso del texto al hipertexto.

	Texto	**Hipertexto**
Estructura de la información	Secuencial	No secuencial o multi secuencial.
Soporte	Papel	Electrónico/Digital

Dispositivo de lectura	Libro	Pantalla.
Forma de acceso	Lectura	Navegación
Índice/sumario del contenido	Tabla de contenidos	Mapa de navegación
Morfología del contenido	Texto e imágenes estáticas	Texto, imágenes estáticas y dinámicas, audio, vídeo y procedimientos interactivos
Portabilidad	Fácil de portar y usar	Es necesario disponer de un ordenador o un dispositivo especial de lectura
Uso	Puede leerse en cualquier sitio	Para leer se precisa una estación multimedia

Tabla 1: Resumen de las principales diferencias entre texto e hipertexto. (Lamarca Lapuente, 2006)

La autora divide la tabla en los siguientes campos, de igual manera hemos añadido comentarios propios para profundizar en el tema:

1. *Estructura de la información:* en el texto la presentación de la lectura tiene una secuencia visual, es decir es estática. Nuestra movilidad en el texto se hace cuando pasamos de una página a otra conforme avanzamos con nuestra lectura. Además al hablar de secuenciación la autora se refiere a que los capítulos o secciones del libro tienen un orden y una sucesión porque así lo exige el soporte en que se presentan. En el hipertexto esta parte es completamente multi-secuencial en el sentido que al leer sobre un tema en específico puede haber una palabra clave que tenga un enlace a otro texto, a un vídeo o a una imagen. El lector por lo tanto interrumpe su lectura mediante la irrupción de distintas posibilidades de continuarla. Notemos que esta fase de decisión recae completamente en él ya que es éste quien decide si utilizará o necesitará los enlaces durante su lectura o no.
2. *Soporte:* al hablar del soporte de la información nos referimos a las ediciones impresas de nuestros libros habituales y su diferencia con las nuevas presentaciones de literatura digital que como lo hemos visto en la explicación de Koskimaa (2000) vale la pena advertir que no todo es literatura digital per se. No es lo mismo leer la Vida es Sueño (1635) en su presentación digitalizada pero con su aspecto de primera edición que leer una nueva propuesta de la obra de Calderón de la Barca con enlaces a propuestas

teatrales contemporáneas o hipervínculos a fotografías de Segismundo o Rosaura o, lo que es más, un audio con una lectura en voz alta de algún pasaje.

3. *Dispositivo de lectura:* es nuestra herramienta para realizar la lectura. Hemos pasado del texto a la pantalla. De leer en nuestros libros de papel a leer en un dispositivo digital como lo es un ordenador, un Ipad, un Kindle, o inclusive en teléfonos portátiles. Y no únicamente a realizar nuestra lectura sino también a producirla. El soporte de visualización del hipertexto es la pantalla y el del texto las páginas de un libro o revista. Experimentamos mediante el hipertexto una expansión en las formas de lectura y escritura. Lo que de acuerdo con Lamarca Lapuente (2006) crea nuevos soportes, nuevos formatos de almacenamiento y procesamiento de textos y nuevas funcionalidades, y aporta a su vez nuevos modos de expresión, acceso a la información y vías para adquirir y compartir conocimiento.

4. *Forma de acceso:* la forma de acceder a la información es mediante la lectura secuencial o lineal, por otro lado al hablar del hipertexto se puede acceder a la información que se requiere o se desea ampliar mediante la navegación en la Internet. El lector se desplaza de una página o ventana a otra para continuar con su lectura, haciendo eco a la presencia multi-secuencial de la información.

5. *Índice/sumario del contenido:* las tablas de contenido en el hipertexto son mapas de navegación. Sí existe una tabla de contenido, pero ésta tiene enlaces a diferentes apartados, secciones del propio libro o también puede estar enlazada a otras páginas web. Muchas veces podemos encontrarla en forma de mapa conceptual pero es cada vez más común que cuando visitamos una página de internet ésta cuente con un mapa de navegación como es el caso del Centro Virtual Cervantes.

6. *Morfología del contenido:* el cambio de lo estático a lo dinámico se debe resaltar en este apartado. En los libros impresos es posible encontrar imágenes en el texto pero en su mayoría son letras, lo que conocemos como el formato tradicional. En revistas, por ejemplo, es más probable encontrar imágenes y texto pero ambos siguen siendo estáticos. Por otro lado, con el cambio en el hipertexto nos encontramos con una mezcla de contenidos, en él se incluyen audio, vídeo y literatura pero todo ello con la opción de navegar de un estado a otro, o en palabras de Koskimaa (2000) "such a quality is also characteristic of conventional literary works hypertextually annotated and multimedially furnished" (16).

7. *Portabilidad:* en este caso con los avances en portabilidad electrónica podemos decir que aunque es necesario tener un dispositivo digital para la lectura, estos son cada vez

más comunes entre los lectores, además de que sus presentaciones son más estéticas y manejables. Otro aspecto importante es que su función es ciento por ciento dependiente de estas características.

8. *Uso:* el uso no necesariamente está condicionado a la portabilidad. Hay muchas bibliotecas llenas de libros que se consideran "fáciles de portar y usar" y estos no son necesariamente utilizados como se quisiera. Lo mismo pasa con el hipertexto; aunque se plantea como un medio estéticamente más atractivo y dinámico eso no predispone un auge en su explotación. Es necesario crear una cultura de uso y trabajar en la motivación de los usuarios al utilizar ese soporte.

5. Texto e hipertexto: hipertextualidad, intertextualidad e interculturalidad

La presente investigación se centra en el hipertexto como un nuevo rumbo en la literatura. El hipertexto propone una nueva forma de comunicar culturas en una era en que las Teconologías de la Información y la Comunicación tienen una gran presencia e influencia.

"Los textos literarios son mundos alternos de construcciones culturales que reflejan cultura y se materializan a través de los actos de lectura y escritura" (Aventín, 2005). Por consiguiente, los hipertextos intentan teñirse de ello, los hipertextos se estructuran como construcciones culturales virtuales pero a su vez se convierten en constructos que desde una perspectiva distinta nos acercan cada vez más a la realidad cultural de la lengua .

Koskimaa (2000), percibe este hallazgo entre textos de la siguiente manera: "Literature is, in its essence, citations between texts, and hypertext is specifically a device intended to enable, citing the cover, "instantaneous literature"; it means that the text or passage cited can be instantaneously accessed – thus: hypertext system is a literary machine". Dicha creación literaria instantánea se alberga en tres pilares: la hipertextualidad, la intertextualidad y por supuesto, la interculturalidad. Si retomamos la idea del hipertexto como "una esfera, cuyo centro está en todas partes y su circunferencia en ninguna" podemos sugerir que los tres pilares formarían parte de este universo textual y cultural. Además, al ser las obras literarias un mosaico de intertextualidad como lo expone Koskimaa, por ende lo son de interculturalidad.

El texto se convierte en un campo en el que nuestros conocimientos y las lecturas previas dialogan, es un recorrido que inicia en lo sociocultural, nos lleva a lo intercultural y como destino final o inicial a lo inter(hiper)textual. "En este contexto, la lectura de textos literarios, especialmente en el nivel avanzado y superior es una herramienta como ya hemos visto, fundamental para el desarrollo de la competencia sociocultural y "para el análisis contrastivo de las culturas que redunde el fortalecimiento de las habilidades interculturales del alumno" (Borja, 2000: 10).

Ahora bien, la hipertextualidad se caracteriza por ser no-lineal, interactiva, e intertextual. La no-linealidad hace del hipertexto un medio de transmisión multidimensional de la información como sugiere Caridad y Mosco (1991): "El hipertexto se convierte, por lo tanto, en un documento sin principio ni fin, que puede ser leído y releído de manera diferente dependiendo de los intereses del lector" (Caridad y Moscoso 1991: 35 citado en Moreno, 2011: 376). El estudiante navega por el hipertexto creando su propio recorrido cultural, tomando las decisiones en el momento de su lectura. "No obstante, debemos tener cuidado al

creer que la linealidad ha de definirse desde el punto de vista del dispositivo y no del discurso, porque la no-linealidad no significa obligatoriamente la discontinuidad textual" (Clement, 1995 citado en Moreno, 2011: 379).

En cuanto a la interactividad ésta se refiere "a la relación bidireccional que se estable entre el texto y el lector a consecuencia de la organización no-lineal del texto y a la toma de decisiones por parte del lector para continuar con la lectura hipertextual. Este hecho es importante en la adquisión de segundas lenguas dado que la introducción y la utilización del hipertexto da autonomía de aprendizaje a los estudiantes" (Moreno, 2011: 379). Lo cual de acuerdo con el *Marco Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER, 2002) es importante debido a que: "El aprendizaje autónomo fomenta a "aprender a aprender" lo que se considera un aspecto principal del aprendizaje de idiomas, dirigido a que los alumnos se hagan cada vez más conscientes de la forma en que aprenden, de las opciones que disponen y de las que más les convienen" (140). Por último, la intertextualidad en lo que respecta al hipertexto, se refiere "a la posibilidad que ofrece el medio de conectar o acceder a diferentes textos dependiendo de los objetivos del autor e intereses del lector" (Moreno, 2011: 377).

Uno de los principales objetivos del hipertexto es la transmisión de contenidos culturales, de los cuales es imposible no hablar cuando se trata el tema de los medios digitales, las Tecnologías de la Información y la interculturalidad. El hipertexto es por lo tanto un intermediario o mediador cultural: "intertextuality can be discussed on many different levels. The choice of a specific title, a certain kind of music, or a particular way of moving a camera in TV fiction all provide examples of intertextuality when analyzed closely and with an eye to the relevant relations" (Agger, 1999).

De esta manera, podemos indicar que con la utilización del hipertexto el estudiante aprende a aprender y tiene opciones y libre decisión para desplazarse en el texto y "enlazar" la hipermedia a su criterio y conveniencia. El estudiante puede ir del texto al audio, del audio al vídeo, del vídeo al texto, o del texto al texto. Visto desde otro ángulo: de lo cultural a lo intercultural, de lo sociocultural a lo intercultural y de lo intercultural a lo hiper(inter)textual, cuyos soportes de expresión son los medios digitales: texto (sociocultural), audio (intertextual), video (intercultural) y todas sus posibles variantes y combinaciones. Por citar un combinación, un texto sociocultural puede despertar el recuerdo de un audio intertextual o de un video intercultural. Lo que enfatiza nuevamente la autonomía de enseñanza dado que el estudiante es responsable de su propia inmersión lingüística dentro de los medios digitales.

La interculturalidad es algo que nos rodea, que está presente en nuestro entorno y en nuestro día a día lo que convierte a nuestro lector hipertextual en un buscador de cultura.

Depende de él qué camino recorrer, en dónde detenerse, y cómo estructurar su búsqueda. De esta forma el lector, el autor, el creador y el profesor se unen para conformar nuevas realidades específicas. "Se construyen modelos comunicativos colaborativos entre ellos; quién pensó y planteó inicialmente las propuesta hipertextual y quienes llegaron a construir la hipertextualidad concreta adaptada a los contextos específicos" (Cabero, 1998).

Por tanto, la interculturalidad (con un gran auge en la teoría de adquisición de segundas lenguas) es una manera más de hablar de la cultura, esta última siempre presente en cualquier currículo de enseñanza. Puesto que todos estos procesos van de la mano. "Through the process of learning a new foreign language at shcool (…) students are also encouraged to get involved in the construction of the world around them" (Vez, 2001: 17 citado en Trujillo: 2002: 105).

Así, respecto a las ventajas de utilizar la hipertextualidad, la intertextualidad y por supuesto, la interculturalidad en el aula de ELE podemos señalar las siguientes:

1. La posibilidad que ofrece al lector-estudiante de convertirse en un procesador activo y constructor de su conocimiento y cultura (Cabero, 1998).
2. La producción del aprendizaje no de forma memorística, sino significativa (Cabero, 1998).
3. Poder enlazar múltiples datos en red, mostrar imágenes y texto en movimiento, sonidos, films (Cabero, 1998).
4. Dar mayor facilidad de acceso a datos esparcidos, con menor retardo temporal (Cabero, 1998).
5. Poder compartir la información con más de un individuo; aprendizaje colaborativo y cooperativo.
6. Romper con la concepción bancaria de la educación, donde la información se encuentra depositada en el profesor; la función básica del alumno será la de "aprender" la información, de la forma lo más fielmente y creativa posible (Cabero, 1998).
7. Crear entornos más ricos desde una perspectiva semiológica, en los cuáles los sujetos podrán comprender e interaccionar con la información, en función de diversos sistemas simbólicos utilizados y seleccionar el que consideren más oportuno a sus necesidades (Cabero, 1998).
8. El recorrido de la información pude replantearse en cualquier momento por el lector pues en cualquier fase del proceso éste puede plantearse las decisiones iniciales; el

lector es un detective de la información y la hipermedia sus pistas (Simanoswki, 2010).

9. Los hipertextos dan la posibilidad de crear contextos colaborativos de aprendizaje a través de recursos mediáticos: vídeo, fotografía, audios, etc. (Area, 2000).
10. El aprendizaje no es percibido como un proceso memorístico, sino más bien como un proceso asociativo (Cabero, 1998).
11. La cultura y la comunicación estrechan una fuerte relación: cultura es la fuente y el producto y la comunicación es el medio (Area, 2000).
12. La diversidad cultural es una realidad que debe llevarse al aula; cada día la interculturalidad y la enseñanza se convierten en un solo elemento (Area, 2000).
13. La interculturalidad fomenta la fusión entre el pensamiento crítico y el aprendizaje colaborativo (Trujillo, 2002).
14. Los medios digitales son excelentes recursos para desarrollar valores, conocimientos, y comportamientos de comunicación intercultural (Area, 2000).

6. Presentación de un sitio web Centro Virtual Cervantes: *Lecturas paso a paso*

Nombre del sitio web: Centro Virtual Cervantes: *Lecturas paso a paso*: http://cvc.cervantes.es/aula/lecturas/

6.1 Descripción del sitio web[8]

El objetivo principal del sitio web Centro Virtual Cervantes: *Lecturas paso a paso* es la práctica de la comprensión lectora a través de la literatura. La página principal nos da la bienvenida a la lectura y presenta al sitio web a modo de una pequeña biblioteca con "divertidos y atractivos textos para aprender y practicar tu español".

Las tareas se presentan en forma de colección de textos y están divididas en tres niveles: principiante, intermedio y avanzado. Se explica que las lecturas se actualizan periódicamente y que además el sitio provee al estudiante de español como segunda lengua con actividades que le facilitarán la comprensión de los textos y la práctica de las destrezas trabajadas, en este caso la comprensión lectora en internet. " Queremos ofrecer a los estudiantes una serie de textos atractivos y adecuados a su nivel de competencia lingüística en español, que les permita desarrollar la destreza de comprensión de lectura en internet" (CVC).

El Centro Virtual Cervantes: *Lecturas paso a paso* está dirigido a estudiantes de español como lengua extranjera que bien pueden ser usuarios frecuentes del Centro Virtual Cervantes o aprendientes autónomos. Las lecturas de cada colección se han clasificado en tres niveles y, dentro de estos, se ha señalado el grado de dificultad —de 1 a 5—, teniendo en cuenta la complejidad de los textos, así como las posibilidades que ofrecen para la práctica y el aprendizaje de determinados contenidos lingüísticos. "Para ello, cada uno de los textos seleccionados viene acompañado de elementos de apoyo para la comprensión —como las ilustraciones y los glosarios— y de un conjunto de actividades sobre los contenidos lingüísticos y culturales que aparecen en las lecturas, etc." (CVC).

El contenido de la página principal está dividido de la siguiente manera: en la parte inferior de la página web hay varios enlaces a otras páginas web que te dan la posibilidad de explorar y aprender un poco más sobre los siguientes temas: "el aula de lengua" (página de enseñanza del Centro Virtual Cervantes), "Sobre Lecturas paso a paso" (descripción de los objetivos y componentes del sitio web), "Portada del CVC" (página principal del Centro

8 Para una descripción más fidedigna y detallada del sitio web se introducirán hiperenlaces a determinadas secciones. Por ello, algunos términos aparecen resaltados en negrita y con subrayado.

Virtual Cervantes), “Obras de referencia” (página principal del Centro Virtual Cervantes), “Actos culturales” (página principal del Centro Virtual Cervantes), “foros” (varios foros de discusión: hispanista, español, didáctico, etc;) de manera oportuna encontramos un foro dedicado a las TICs), “Aula de lengua” (página de enseñanza del Centro Virtual Cervantes), “Oteador” (desglose de otros componentes del sitio web: lengua, literatura, arte, otras humanidades, cultura, internet, documentación, diccionario, léxicos y glosarios, etc.), “Rinconete” (lecturas y pequeños artículos sobre arte y literatura), “El trujamán” (revista diaria del Centro Virtual Cervantes dedicada a la traducción), “Enviar comentarios” (enviar un comentario, duda o sugerencia sobre la página web). Cabe comentar que para nombrar los enlaces se han elegido palabras peculiares por ejemplo: “El trujamán” (intérprete de las lenguas) u “oteador” (explorador de una superficie desde otra visión) lo que a través de asociaciones culturales enriquece la comprensión lectora y el vocabulario del aprendiente.

En la sección *Lecturas paso a paso* es importante mencionar que en el lado derecho de la página se tiene acceso a las lecturas graduadas por niveles: inicial, intermedio y avanzado. Cada tarea (lectura) contiene la misma estructura: antes de leer, texto, después de leer, sobre el libro y ficha didáctica; no obstante, los temas y los títulos son diversos, por ejemplo, “La batalla del tomate”, “Una mujer en apuros”, “El paso del fuego”, “Un sueño muy extraño”, “Una morena y una rubia”, “ Memorias de septiembre”, “Muerte entre muñecos”, “Lola”, etc.¨. Este hecho produce cierta flexibilidad y libertad de elección en el alumno pues le permite elegir libremente el título de la lectura que desea realizar.

Para ejemplificar mejor este análisis hemos optado por trabajar con el nivel intermedio y, en específico, con la tarea *Guantanameras* (2000) una historia de la escritora española Dolores Soler-Espiauba que pertenece a la colección Venga a leer, Serie América Latina. La lectura de 56 páginas en su original ha sido reducida a 10 páginas en el sitio web.

La lengua vehicular del sitio es el español. *Lecturas paso a paso* propone practicar español mediante el uso de la literatura, no solo en el libro de texto *per se* sino que además ofrece, una vez que se ha elegido la lectura, varias posibilidades de adentrarse en él. Los contenidos de la lectura se distribuyen como he mencionado en cinco apartados (antes de leer, texto, después de leer, sobre el libro y ficha didáctica) estos apartados van acompañados de íconos que ayudan a ilustrar mediante imágenes sus objetivos: unas gafas, unas carpetas, un libro y un cuadernillo de ejercicios. Consideramos que el contenido está bien organizado y distribuido y que los apartados de la tarea representan los acercamientos del texto meta necesarios que se deben abordar antes de la lectura, es decir hay una secuencia libre.

Asimismo, podemos indicar que las opciones que aparecen en la parte inferior de esta nueva ventana ofrecen las mismas opciones de navegación que la página principal de Centro Virtual Cervantes*: Lecturas paso a paso*.

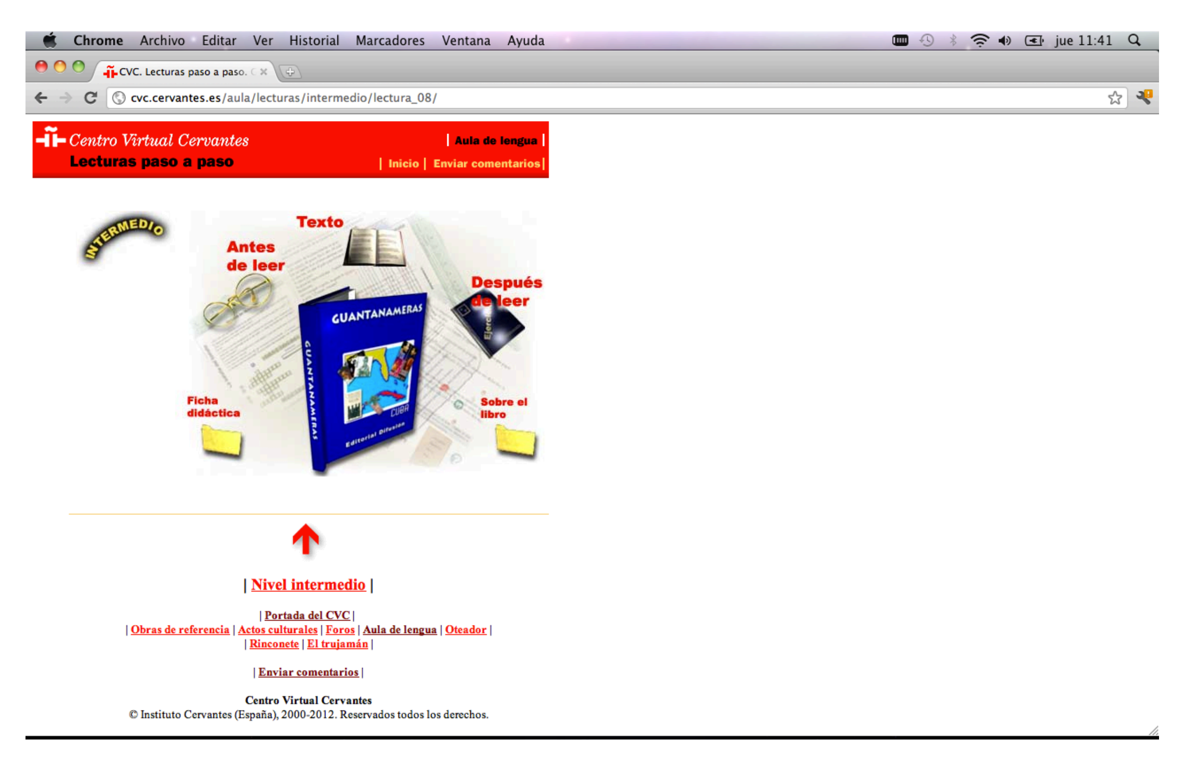


Figura 1: Pantalla principal de navegación en *Guantanameras*

Ahora bien, analicemos un poco cada apartado de las tareas propuestas. El hecho de que aparezcan sin un orden por llamarlo, de alguna manera, secuenciado o estricto, nos remite a la inercia o a lo lógico a su vez que enfatiza la no-linealidad del uso del hipertexto. Entra en juego la subjetividad y no podemos asegurar que el estudiante en este caso: aprendiente autónomo, elija un patrón de cómo iniciar. Por otro lado, si esta actividad está guiada por un profesor o tutor, éste último deberá determinar con qué actividad conviene iniciar la exploración didáctica del sitio web. Aunque parece evidente que se debe iniciar con el ícono: ¨antes de leer¨ no es posible asegurar que esta será la dinámica. Pues el estudiante puede por curiosidad pulsar en cualquier ícono para realizar la actividad.

Respecto a los siguientes apartados, en antes de leer, se ofrece al estudiante un panorama general de la lectura, se introducen varios elementos culturales, por ejemplo: se da una explicación del título del libro el cual aparece acompañado de un mapa de Cuba, el Caribe y los Estados Unidos de América. Considero que la inclusión de esta imagen es muy acertada pues complementa el texto con un elemento geográfico visual (Guantánamo, Cuba; Miami, EEUU). Además, sitúa al estudiante en el escenario de la(s) historias que está apunto de leer y genera expectativas sobre la posible introducción de una variedad diatópica distinta

del español. Ahora bien, al mismo tiempo que el estudiante va leyendo el texto se plantean preguntas de comprensión inmersas en la lectura, por ejemplo, "¿sabes dónde está Guantánamo?, ¿cuál es la relación que existe en la actualidad entre Cuba y Estados Unidos?, ¿cuál crees que es la relación entre los dos lugares señalados en el mapa: Guantánamo y Miami? Por lo tanto, con la inclusión de esta información se hace del contenido de esta actividad un preámbulo fidedigno, real y adecuado a la lectura, además de generar claramente un crecimiento cultural en el estudiante.

Al final del apartado aparecen varias actividades de pre-lectura: actividad 1: música, cine y literatura, actividad 2: un puente entre Miami y Cuba, actividad 3: vuelo 358, actividad 4: Yolanda y Lisa. Consideramos que su inclusión en este apartado es clave ya que sirve de puente temático para la lectura formal del texto.

En *texto* aparece, el corpus, la lectura de comprensión en sí dividida en dos capítulos, acompañada de enlaces a un glosario general que durante la lectura tienen la función de enriquecer el vocabulario del estudiante-lector pues está claro que pertenecen a la variedad diatópica del español de Cuba o a algún otro país de Latinoamérica, así lo demuestra el uso de los siguientes términos: "papito, ahorita, valija, licuadora, mamá, frijoles negros, goticas, etc." un contenido adicional del glosario son los personajes de la historia o sociedad artística de Cuba Nicolás Guillén, Fidel Castro, Pablo Milanés, Silvio Rodríguez.

La construcción del glosario tiene una estructura muy adecuada pues se introducen definiciones, imágenes y audio a través de la hipertextualidad. Por tanto podemos decir que el aprendizaje es interactivo dado que las palabras van acompañadas de imágenes y en algunas ocasiones de archivos de audio como sucede al hacer referencia al cantautor Pablo Milanés (se escucha la canción "Yolanda", y en otra parte del texto la pronunciación de la palabra "ejem"). Son precisamente este tipo de actividades las que convierten al sitio en un lugar atractivo y dinámico para el aprendiente. Si bien el glosario no se percibe como ¨soluciones¨ al texto y es un canal meramente visual y en algunos casos sonoro, éste puede leerse como una retroalimentación de conocimiento inmediato o como una fuente de ayuda y cultura, un constructo cultural a partir del texto original.

Anexo al glosario, la lectura del texto también va acompañada de imágenes, algunas de La Habana, otras de los personajes de *Guantanameras* (2000), hay incluso una cita de un poema de Nicolás Guillén: "Bala-da de los dos abuelos" entre otros comentarios interculturales y socioculturales que abordaremos más adelante.

Cabe mencionar que existe también la opción de imprimir el texto al final de la página, esto último puede ser útil para el profesor en caso de querer trabajar el texto en clase y no tener un acceso directo a un ordenador en el aula. Al final de cada ventana se ofrece la

opción de pasar al siguiente apartado de la presentación general, en este caso: *después de leer*. Aquí, aparece un resumen de lo que ha pasado en la historia, se hacen preguntas de reflexión, nuevamente, inmersas en la lectura, además se pregunta al estudiante-lector qué imagina que pasará si sigue leyendo *Guantanameras* (2000). Por último, al final del apartado, una vez más el estudiante tiene la libertad de elegir qué actividades quiere realizar y en qué orden. (actividad 1: Lisa y Yolanda, actividad 2: estilos de vida)

Volviendo a la portada de la lectura, el siguiente ícono es *sobre el libro*. Aquí se presenta la ficha bibliográfica del libro, la colección a la que pertenece y se justifica la elección tanto del libro como del fragmento específico que se trabaja, argumentando que proporciona al estudiante una mirada a los países latinoamericanos mediante información lingüística, cultural y social. Se subraya así el tratamiento de la dimensión intercultural del aprendiente mediante las destrezas y habilidades que se proponen.

> Este libro se dedica a Cuba y ofrece una visión muy interesante de sus problemas sociales y económicos en estos momentos. El fragmento elegido es el comienzo del libro, donde se presenta a los personajes y ya se pueden ver algunas de las diferencias entre las dos hermanas, una que vive en Cuba y la otra en Miami. El léxico puede resultar complejo para los estudiantes que aprenden el español estándar de España, aunque el glosario ayuda a superar esta dificultad. Esta colección es una buena oportunidad para presentar a los estudiantes las variedades del español de modo que vean la diversidad y comprueben que no es un obstáculo para la comprensión (CVC).

Finalmente, la portada de lectura presenta la *ficha didáctica*, en ella encontramos la ficha bibliográfica del texto, el nivel (intermedio), el grado de dificultad (5), la información sobre la explotación didáctica, el esquema de los mismos apartados y sus diferentes propuestas de actividades acompañadas de una breve explicación. Respecto a esta información consideramos que es muy adecuada ya que puede ubicar al profesor o al aprendiente autónomo sobre el tipo de actividad que se propone:

1. Música, cine y literatura: completar palabras: activar conocimientos previos y buscar información selectiva en el texto,
2. Un puente entre Miami y Cuba: asociar comentarios que hacen los personajes con el personaje que corresponda,
3. Vuelo 358: crucigrama y vocabulario relacionado con aviones y vuelos,
4. Yolanda y Lisa: opción múltiple: predecir el contenido del texto.

6.2 Análisis de una actividad del sitio web: *música, cine y literatura*

La actividad que se ha seleccionado para el análisis pertenece al apartado *Antes de leer* y se presenta como una actividad de pre-lectura. El titulo de la actividad es: Música, cine y literatura. El texto introductorio nos presenta el escenario geográfico de la lectura, al mismo tiempo que nos pregunta si conocemos algo de su cultura, música, o cine. Esta forma de añadir preguntas en el texto introduce a los estudiantes el tema de forma eficaz y en este caso presenta la actividad de manera muy recurrente. El objetivo es completar las palabras buscando las letras que faltan y dando respuesta a una oración a modo de pregunta que aparece en la parte inferior, por ejemplo, 1. Un famoso poeta cubano: Nico_á Gui_lé_.; la bebida cubana de más éxito en el mundo: _oj_to. Para resolver este ejercicio se proporciona al estudiante una imagen que incluye un mapa en el que se muestran Cuba y Miami, además de las imágenes de un libro de Nicolás Guillén, un mojito, la portada de la película "Fresa y Chocolate", y ejemplos de CD's de Silvio Rodríguez y Pablo Milanés.

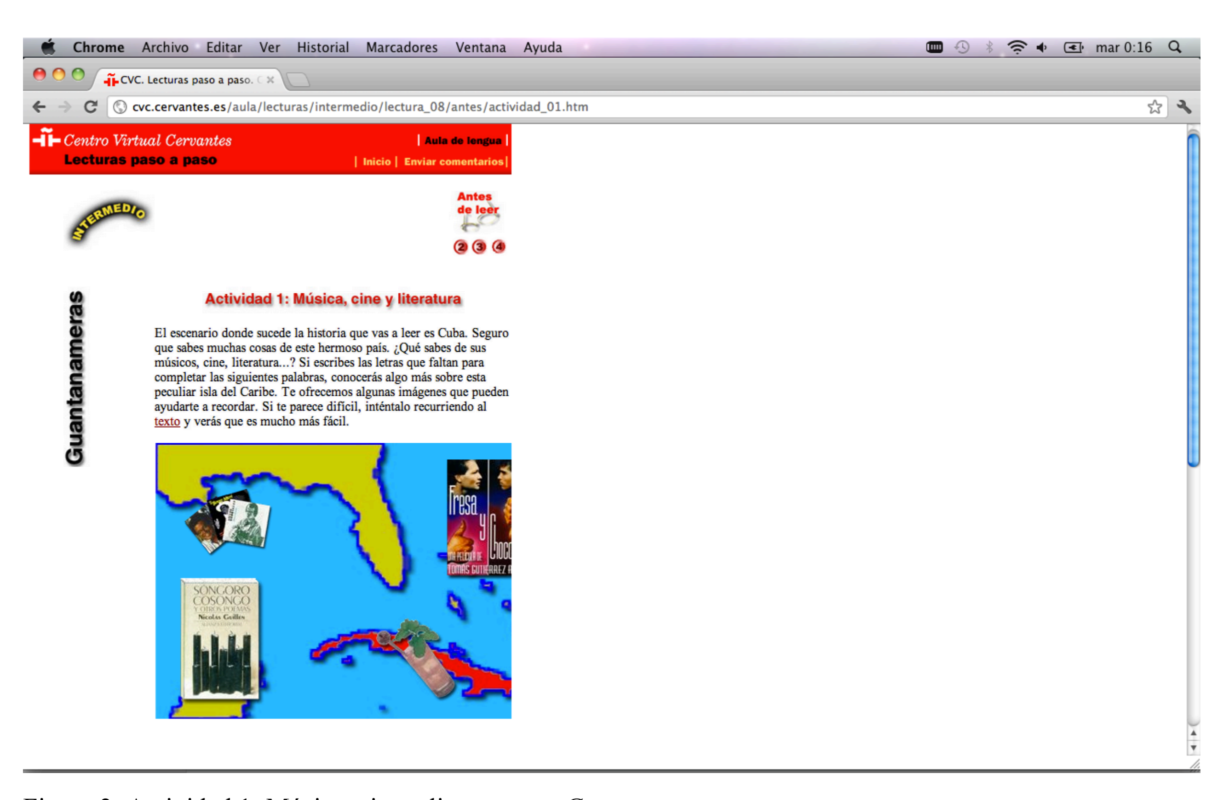


Figura 2: Actividad 1: Música, cine y literatura en *Guantanameras*

Aquí nos encontramos con algunos archivos de audio si pulsamos en los CD's o en el mojito. Respecto a las imágenes de los libros y la portada sólo se agranda la imagen o cambia completamente a una foto del director Tomás Gutiérrez Alea. Asimismo, hay un hipertexto que remite al texto de la tarea principal a modo de material de apoyo. Merece la pena

cuestionarse por qué se sugiere “recordar” recurriendo al texto si es una actividad únicamente de pre-lectura.

Como se puede observar en la impresión de pantalla también aparecen íconos como un signo de interrogación (**?**), una R, una S y algunas letras sueltas en la parte inferior. El signo de interrogación conduce al lector a un apartado con instrucciones para resolver la actividad. Las instrucciones aparecen de la siguiente manera: 1. Cómo se debe pulsar sobre las palabras incompletas, 2. Cómo borrar (backspace), 3. Cómo comprobar las respuestas (enter), 4. Cómo saber si la palabra es correcta (por lo regular esta aparecerá escrita en otro color), 5. Se muestra el uso útil de la “ñ”. Por otro lado, la letra R, borra los datos capturados en pantalla y permite rehacer el ejercicio. Al pulsar la letra S se abre una ventana con las soluciones numeradas: 1. Nicolás Guillén, 2. Fresa y chocolate, 3. Tomás Gutiérrez Alea, 4. Silvio Rodríguez, Pablo Milanés y Benny Moré, 5. Mojito.

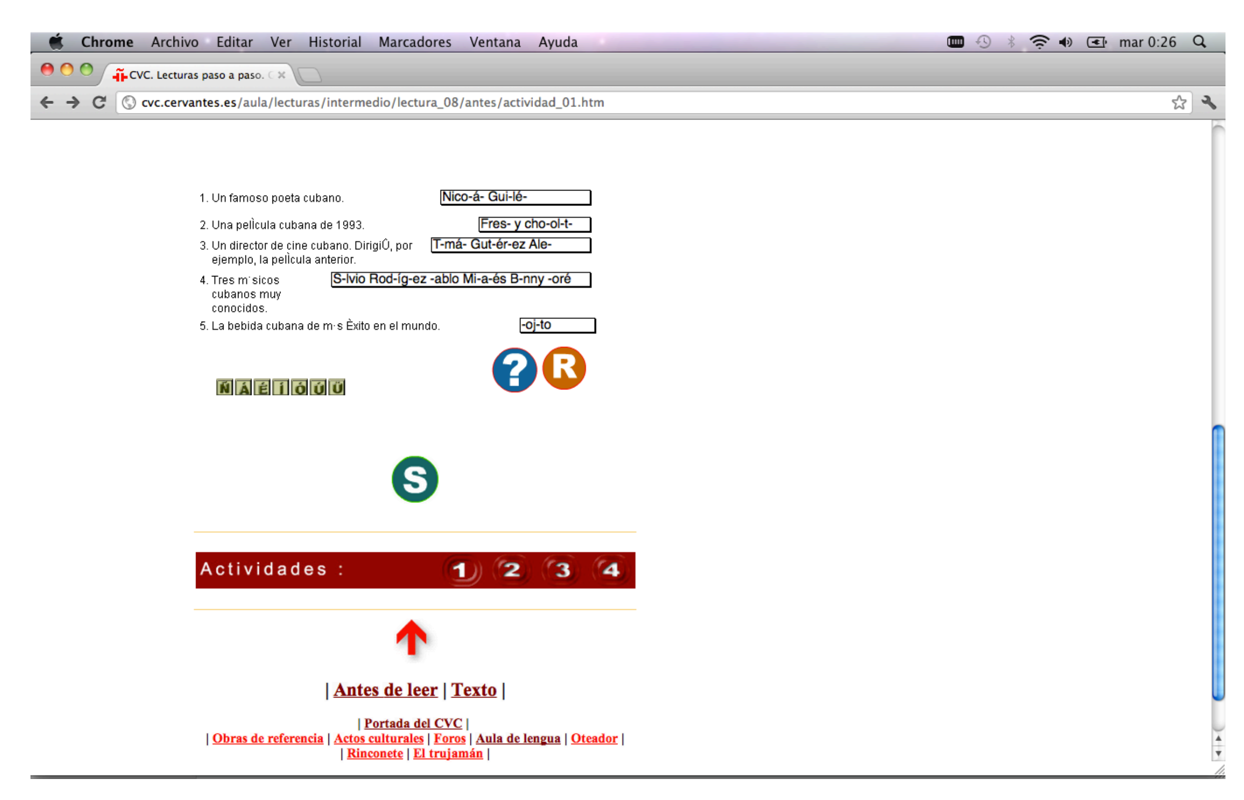


Figura 3: Ejercicio de actividad 1: Música, cine y literatura en *Guantanameras*

6.3 Comentario a la actividad: *música, cine y literatura*

A modo de presentación a la lectura, consideramos que el desarrollo de esta actividad debería tener una estructura diferente. Por citar un ejemplo, no se puede pedir al estudiante que recuerde algo que aún no ha leído durante la actividad de pre-lectura. Por otro lado, rellenar letras quizás no resulte tan interesante como escribir una pequeña descripción sobre los

mismos conceptos, ya que al ser éste el caso se podría practicar la expresión escrita: “escribe una breve descripción (2-3 líneas) imaginando lo que sugiere cada imagen o cada título”. Además, las soluciones no son en sí correcciones de la lengua objeto de aprendizaje, se da la solución a la palabra que se busca pero no hay un aprendizaje más profundo. Una posible solución sería un ejercicio gramatical donde se utilicen adjetivos, descripciones, o se formulen oraciones con hipótesis entorno a Lisa y Yolanda o Cuba y Miami: “puede ser que se trate de…podría ser que…a lo mejor la historia va de o se trata de…” Recordemos que tenemos la imagen del mapa, los cantautores, el mojito y el libro de poemas.

Pese a que existe una retroalimentación o un análisis del error en la actividad, éste nuevamente no es tan detallado pues el objetivo de enseñanza no es tan fuerte. Se sugiere el error mas no se marca. En síntesis, es necesario mencionar que la idea de crear un sitio web que tenga como eje central la literatura y por ende la cultura presenta un reto interesante y más aún en tiempos en los que no sólo se trata de presentar la información al estudiante sino de saber presentarla, de hacerla atractiva, claro está, sin dejar de lado, los dos grandes conceptos que van de la mano de este enfoque pedagógico: el desarrollo de la competencia digital en el aprendiente de ELE y el despertar de la necesidad de una competencia discursivo-digital.

6.4 Análisis del uso del texto y el hipertexto en *Guantanameras*

Ahora bien, tras haber comentado las diferentes características que Lamarca Lapuente (2006) propone respecto al texto y al hipertexto, utilizaremos este análisis para adentrarnos un paso más en nuestro estudio del texto *Guantanameras* (2000). Para ello realizaremos la asociación de cada uno de los campos en la tabla de Lamarca Lapuente (2006) con el contenido específico del texto: estructura de la información y soporte, dispositivo de lectura, forma de acceso, portabilidad y uso, índice/sumario y morfología del contenido.

6.4.1 Estructura de la información y soporte

La versión de Guantanameras (2000) que presenta el Centro Virtual Cervantes ofrece una propuesta de lectura en *hipertexto* que marca los enlaces con un subrayado color rojo. Al pulsar en las palabras sugeridas en el texto aparece una ventana que muestra el contenido del glosario. En el apartado que aparece en la impresión de pantalla se subrayan palabras como “impaciente”, “monitor”, “reflejo”, “kilitos”, “jeans”, “gemelas”, “ahorita”.

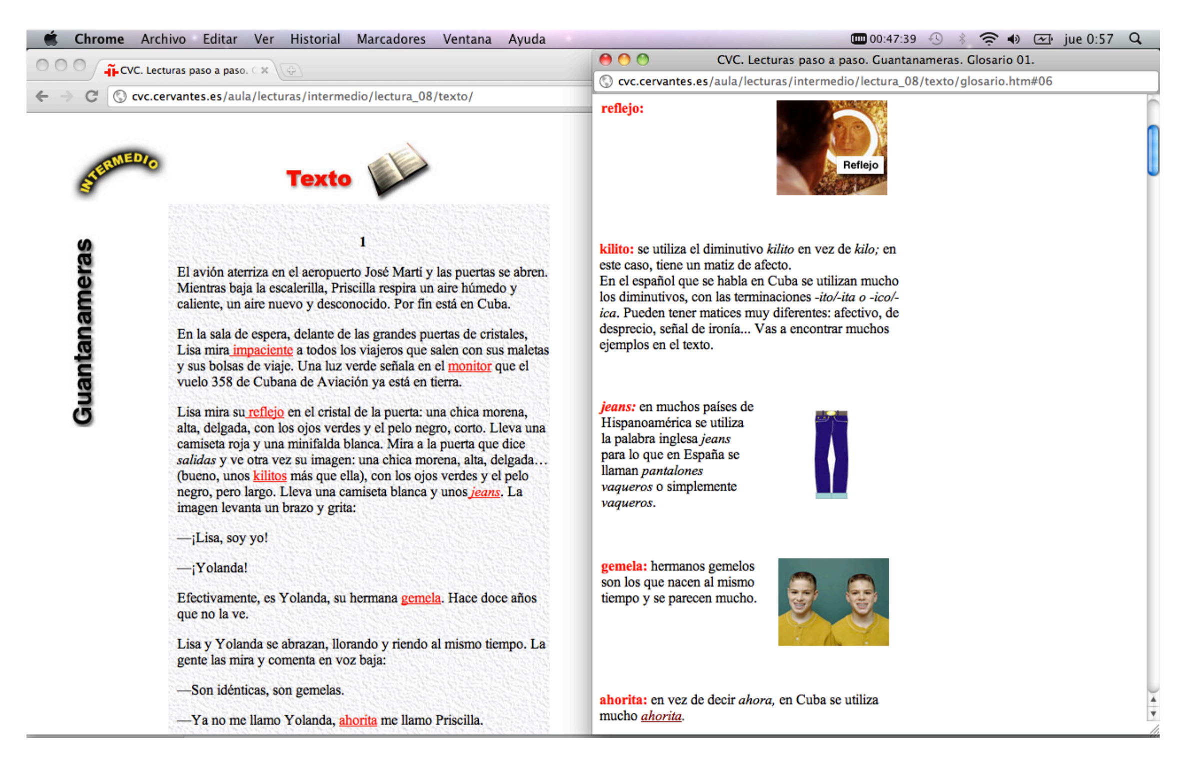


Figura 4: Texto principal y glosario en *Guantanameras*

En esta misma imagen se incluye una explicación de cada palabra lo cual posiciona al lector en el contexto cultural del texto. Por ejemplo, el hipertexto “jeans” -que está acompañado de una imagen- explica que la palabra se utiliza principalmente en Hispanoamérica y da su equivalente en España “pantalones vaqueros o vaqueros”. Lo mismo pasa con la palabra “kilitos” y “ahorita”. Se ofrece información cultural al lector sobre su uso en Latinoamérica describiendo que cuando las palabras terminan en *ito/-ita o -ico/-ica* esto es señal de afecto, desprecio o ironía. Respecto a “ahorita”, únicamente se explica que la palabra se utiliza mucho en Cuba y que la forma correcta es “ahora”. Más adelante, casi al final del párrafo se muestra otro hipertexto que remite a la palabra “kilitos” y automáticamente apunta con un sombreado azul las terminaciones de los diminutivos para establecer la asociación.

Es posible sugerir más ejemplos del uso de estas palabras o quizás proponer un ejercicio gramatical para enriquecer otras posibilidades y ampliar el universo léxico del lector, sin embargo, las explicaciones no proporcionan otras posibilidades. Una sugerencia al texto podría ser la definición que ofrece el *Diccionario Panhispánico de dudas* para “ahorita”, aquí podría sugerirse un enlace adicional en el mismo texto para ampliar la explicación y el uso de la palabra.[9] Por último, los ejemplos de las palabras “reflejo” y “gemelas” se ilustran a través de imágenes estáticas y una breve descripción de su significado.

[9] **Ahorita**. Diminutivo de *ahora,* usado frecuentemente en el habla coloquial de amplias zonas de América: *«Me encantaría, pero ahorita estoy apuradísimo»* (Bayly *Días* [Perú 1996]). Aún más coloquial es la variante *horita: «Horita viene el soplón con gente que te va a*

Respecto al cambio de la no secuenciación a la multi-secuenciación del texto, Delany y Landow (1994: 3) señalan que "so long as the text was married to a physical media, readers and writers took for granted three crucial attributes: that the text was linear, bounded and fixed. Generations of scholars and authors internalized these qualities as the rules of thought, and they had pervasive social consequences". Al hablar del medio físico los autores se refieren al papel y a los libros (el soporte de la información) y explican que la asociación del texto es directa con estos medios de lectura, considerando las posibilidades del texto y de su lectura completamente estáticas tanto en práctica como en pensamiento.

No obstante, apuntan los autores que esto ha causado o causó en su momento una reacción social debido al proceso de adaptación y aceptación a las nuevas formas de lectura. Asimismo, los autores introducen el concepto del *hipertexto* de la siguiente manera: "We can define hypertext as the use of computer to transcend the linear, bounded and fixed qualities of the traditional written text. Unlike the static form of the book, a hypertext can be composed, and read, non-sequentially; it is a variable structure, composed of blocks of text (or what Roland Barthes terms lexia) and the electronic links that join them" (Delany y Landow, 1994: 3). Cabe notar el énfasis que se da en la explicación a la presencia de los ordenadores, estos se convierten en los principales agentes de la creación, elementos que ayudan a "trascender" de lo lineal a lo dinámico, además de abrir los límites de lo estático y presentar lo multi-secuencial, tal y como hemos visto en el ejemplo del glosario en *Guantanameras* (2000), donde la lectura (por decisión del lector) se ve interrumpida por una serie de ventanas o recuadros que en ese caso le ayudan directamente a ampliar su conocimiento cultural de una determinada variante lingüística.

Al hablar del soporte electrónico-digital de *Guantanameras* (2000) es importante mencionar a qué tipo de literatura digital pertenece considerando como punto de partida la clasificación de Koskimaa (2000). En este caso estaríamos frente a un texto que tiene una versión original en papel pero que a su vez ha sido adaptado a una nueva literatura utilizando las nuevas técnicas de formato digital "Literature using the new techniques made posible by the digital format" (Koskimaa, 2000). En esta breve explicación debemos dejar claro que el objetivo de esta adaptación de la obra de Soler-Espiauba al formato digital tiene una finalidad didáctica en el ámbito de las lenguas extranjeras. Es decir, el texto de Soler Espiauba no se ha

---

botar» (Paz *Huelga* [Cuba 1981]). Ambas formas admiten sufijos diminutivos: *ahoritita, ahoritica, horitita*. No son correctas las grafías sin *h:* ⊗ *aorita,* ⊗ *orita.* En Puerto Rico y la República Dominicana se distingue entre *ahora* ('en este momento') y *ahorita* ('dentro de un rato'). ("ahorita" en *Diccionario panhispánico de dudas* en línea); http://buscon.rae.es/dpdI/SrvltConsulta?lema=ahorita; fecha de consulta: 15 de marzo de 2012.

digitalizado únicamente como un libro de lectura, sino que ha sido adaptado por el Centro Virtual Cervantes para estudiantes de español como lengua extranjera.

6.4.2 Dispositivo de lectura, forma de acceso, portabilidad y uso

Koskimaa (2000) expone su propia definición de hipertexto con las siguientes palabras: "I have chosen hypertext as the central concept. If we define hypertext as interconnected bits of language (I am stretching Ted Nelson's original definition quite a lot, but still maintaining its spirit, I believe) we can understand why Nelson sees hypertext as the most general form of writing". El acceso a esta forma de lenguaje interconectada es una pantalla pero no olvidemos que también puede ser un libro o como lo vemos hoy en día, la pantalla de un libro. Esta (inter)conexión se logra mediante la propia unión del lenguaje pero también como se muestra en el presente análisis mediante la relación electrónico-digital que nace de una posibilidad textual a una extensión audiovisual. Y es precisamente, en estos nuevos parámetros de lectura (y muchas veces de escritura) cuando es necesario cambiar el escenario de visualización, y por consiguiente, la forma de acceder a ello y de leerlo.

La literatura que tiene *Guantanameras* (2000) nació en papel y ahora debido a su adaptación a las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación tiene una presentación gemela en línea que no deja de ser fragmentos de lenguaje interconectado. Sin embargo, ahora pertenece a una realidad distinta que permite al lector moverse en el hemisferio textual de una manera alterna proporcionándole opciones audiovisuales y culturales de interpretación y lectura: "Non-sequential writing –text that branches and allows choices to the reader, best read at an interactive screen. As popularly conceived, this is a series of text chunks[10] connected by links which offer the reader different pathways" (Koskimaa, 2000). Son precisamente estas diferentes formas de acceso las que dan pie a la navegación digital en la Internet. En el texto el hemisferio de navegación sólo está dentro de la misma página del texto en el Centro Virtual Cervantes. Es decir, sí tenemos acceso al glosario a través de enlaces hipertextuales pero nunca salimos de la página http://cvc.cervantes.es/aula/lecturas para realizar otras consultas.

En lo que concierne a la portabilidad y al uso, la forma de presentación del hipertexto es la pantalla. El hipertexto siempre necesitará un aparato de lectura, no puede coexistir sin él. La lectura de *Guantanameras* (2000) en la versión del Centro Virtual Cervantes precisa un

---

[10] The individual 'text chunks' of hypertext are usually called, depending on the context, either nodes, pages, frames, workspaces, or, as is quite common in theoretical usage, lexia. This term was borrowed by George P. Landow from Roland Barthes' essay *S/Z*, and incorporated to hypertext theory. http://users.jyu.fi/~koskimaa/thesis/chapter1.htm#_edn1

dispositivo digital de lectura, el cual en este caso sería el ordenador personal de los estudiantes (PC o portátil) o los ordenadores disponibles en las salas multimedia de una institución educativa. Otra posibilidad es la lectura mediante un Kindle o un Ipad.[11] Lo cual no es de extrañarse que hoy en día sea más común entre los estudiantes. Mas no olvidemos que el texto también cuenta con su versión original en papel, además de con una edición mejorada que incluye un CD como material complementario.

6.4.3 Índice/sumario y morfología del contenido

El índice o sumario del texto no está visible en la presentación que ofrece el Centro Virtual Cervantes pues el texto con el que se trabaja durante la propuesta didáctica hace referencia únicamente a 10 páginas del libro (de la 5 a la 15). Sin embargo, podríamos considerar como índice la presentación de la propuesta en general. Es decir cuando se muestran las opciones: "antes de leer", "texto", "ficha didáctica", "sobre el libro" y "después de leer". Estas aparecen en una primera pantalla con enlaces que proporcionan información más específica sobre estos temas.

Por otro lado, no existe un mapa de navegación del texto pero sí lo hay del sitio web en general (http://cvc.cervantes.es/sitio/mapa.htm). El mapa de navegación del sitio web es ordenado, completo y las subdivisiones muestran un desglose de los temas principales que contiene. Hay varias pestañas: "enseñanza, literatura, lengua, artes, ciencia, foros –didáctico, del español, hispanistas, TIC, Neología– secciones diarias, debates, servicio de noticias RSS, nosotros, etc. "Un mapa de navegación es una representación completa (o resumida) del sitio *web* para orientar al lector/usuario durante el recorrido o para facilitarle un acceso directo al lugar que le interese. Reflejará la estructura del *web* por medio de enlaces a los nodos principales, y éstos también pueden desarrollarse para mostrar los subnodos. El mapa de navegación puede representarse bien en forma textual, bien en forma gráfica, o una combinación de ambas" (Lamarca Lapuente, 2006). El acceso a *Lecturas paso a paso* se encuentra bajo la entrada "enseñanza". Sin embargo, desafortunadamente el lector-navegante no está acostumbrado a consultar esta nueva propuesta de ficheros bibliográficos y de referencia en línea.

[11] Kindle es un lector de libros electrónicos (e-books), un dispositivo portátil que permite comprar, almacenar y leer libros digitalizados. (http://es.wikipedia.org/wiki/Kindle) Ipad es un dispositivo electrónico, tipo tablet, esto quiere decir que asume la modalidad de computadora portátil a través de la cual se puede interactuar por medio de una pantalla táctil o multi táctil, permitiéndole con esto al usuario maniobrar la misma con una pluma stylus o con los dedos. (http://www.definicionabc.com/tecnologia/ipad.php) fecha de consulta: 24 de marzo de 2012.

Respecto a la morfología del contenido, nuevamente utilizaremos las palabras de Koskimaa (2000) para describir que "there are pieces of text describing different environments usually called "rooms" and the user may wander from room to room as in any hypertext" Koskimaa (2000). Lo interesante es que estos cuartos o habitaciones pueden contener imágenes, sonidos, vídeos y proponer todo tipo de mezclas y enlaces donde la mezcla entre el texto y la hipermedia constituyan el corazón del hipertexto. Tal y como podemos observar en el siguiente ejemplo.



Figura 5: Texto e hipermedia I en *Guantanameras*

En esta parte del texto el lector al moverse por el texto se encuentra con varias palabras subrayadas en rojo que sugieren enlaces al glosario (máquina, anglo, allá, *sweet*, carro, combustible, bloqueo, yanquis), entre ellas se menciona al cantautor Pablo Milanés. Además, cabe señalar que en este punto de la lectura estamos ante un diálogo acompañado de una imagen que aparece ya incluida en el texto principal mas no como elemento hipertextual.

La aparición de Pablo Milanés en el texto da la oportunidad de introducir el audio de una de sus canciones más conocidas *Yolanda*, lo cual está directamente relacionado con el nombre de la protagonista del texto. El segundo ejemplo de audio en el texto lo encontramos al explicar la interjección "ejem" en la siguiente línea: "–Ejem, la propaganda política después, primo. ¿No te importa?" (*Guantanameras*, 2000) En el audio se escucha un hombre haciendo este sonido en la conversación. Estos son los únicos dos audios en el texto. El

primero es muy adecuado para la explicación del texto, pero el segundo no es necesario en su totalidad para el seguimiento de la lectura.

En este sentido, podemos concluir que la inclusión de audio en el texto desafortunadamente no tiene mucha presencia. Sin embargo, de acuerdo con nuestro criterio podría sugerirse en los siguientes pasajes: cuando se hace referencia a la poesía de Guillén, "Y nuestra poesía: ¿conoces la *Bala-da de los dos abuelos*, de Nicolás Guillén?" (*Guantanameras*, 2000) en este caso se podría proponer una lectura en voz alta de su poesía con el objetivo de practicar la pronunciación y la entonación. De igual manera, se puede proporcionar un enlace a su biografía u obra para poner en práctica la comprensión lectora y enriquecer el seguimiento de la lectura.

El segundo ejemplo se presenta al hablar de otros cantautores o grupos cubanos como Pablo Milanés, Silvio Rodríguez, trío Matamoros, Compay Segundo, Benny Moré. Además, notemos que cuando estos se mencionan también se hace referencia al ritmo y al son cubano. "–No, aquí oímos a Pablo Milanés, a Silvio Rodríguez, al trío Matamoros, a Compay Segundo, a Benny Moré… ¿Qué tú quieres escuchar? –No, ahora música, no, que ya hay bastante ruido con todos ustedes–dice José" (*Guantanameras*, 2000). Aquí podría incluirse un audio como se hizo con Pablo Milanés o si buscamos algo más general un enlace a algún sitio de música cubana.

Por último, podemos decir que el texto cuenta con sesenta y tres lexías, de las cuales diecinueve remiten al glosario y muestran una imagen, dos son vídeos, y dieciséis de estas lexías se enlazan con otra palabra en el mismo glosario como sucedió con las palabras "ahorita" y "kilitos" al expresar los diminutivos.

Respecto a la página principal de navegación los enlaces que se ofrecen dan la posibilidad al lector de acceder a la siguiente información: (1) la página principal del Centro Virtual Cervantes, (2) la página de inicio de las lecturas, para elegir un nivel distinto de lectura (principiante, intermedio, avanzado), (3) el aula de lengua para volver al menú principal de *Guantanameras* (2000), (4) el enlace "enviar un comentario" para remitir una sugerencia, (5) la opción "volver al menú de libros para lectores con un nivel intermedio" para acceder a otros textos: *Muerte entre muñecos, Una morena y una rubia, El secreto de Cristobal Colón*, etc. (6) finalmente una opción para imprimir el texto en su versión original.

Para describir el recorrido hipertextual, Koskimaa (2000) se refiere a él con el término en inglés "wander" que podría traducirse al español como deambular. Esta idea se ve reforzada por Simanowski (2010) quien señala que el lector también se convierte en "un detective de la información que paso a paso y mediante la lectura construye y reconstruye el texto con la evidencia de que le da la interacción con cada lexía": "While to a certain extent

readers always act like detectives trying to figure out the meaning of a text by collecting "evidence," it can be said that particularly with respect to interactive digital literature the reader duplicates the investigation of the detective reconstructing the story by reconstructing the text" (21).

6.6 Análisis de la hipertextualidad, intertextualidad e interculturalidad en *Guantanameras*

La literatura digital en *Guantanameras* (2000) es un ejemplo de literatura sociocultural, intercultural e hipertextual. La cultura en el texto se transmite a través de contrucciones culturales virtules que son posibles gracias a los medios digitales. Es interesante analizar cuáles son estos límites de transmisión y extensión de la cultura y cómo es que se logra esta comunicación en el texto. En este caso, las Tecnologías de la Información y la Comunicación hacen del diálogo entre culturas un acto más dinámico e interactivo lo cual se manifiesta a lo largo del texto. Por tanto, con el objetivo de ejemplificar cómo navega el estudiante de ELE en el documeto hipertextual de *Guantanameras* (2000) hemos creado la siguiente tabla:

	Texto	**Imagen**	**Audio**	**Vídeo**
Texto	Texto/Texto	Texto/Imagen	Texto/Audio	Texto/Vídeo
Imagen	Imagen/Texto	Imagen/Imagen	Imagen/Audio	Imagen/Vídeo
Audio	Audio/Texto	Audio/Imagen	Audio/Audio	Audio/Vídeo
Vídeo	Vídeo/Texto	Vídeo/Imagen	Vídeo/Audio	Vídeo/Vídeo

Tabla 2: Tabla de navegación del estudiante de ELE en el documento hipertextual

El ejemplo más claro de hipertextualidad e intertextualidad es el glosario que ofrece el sitio, en él se reflejan principalmente los enlaces de navegación que aparecen sombreados en la tabla. Estos son: texto/texto, texto/imagen, texto/audio, imagen/texto, imagen/audio, audio/texto, audio/imagen. Así, los tres principios de hipertextualidad: la no-linealidad, la interactividad y la intertextualidad se cumplen en conjugación con la combinación texto, imagen, audio. Dejando de lado el uso del vídeo como hipertexto, pues no se encontraron enlaces con estas características en la lectura.

Ahora bien, la parte sociocultural del texto que de acuerdo con el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2002: 100-101) debe construir un conocimiento cultural en los estudiantes que abarque "la vida cotidiana, las condiciones de vida, las relaciones personales, los valores, creencias y actitudes, el lenguaje corporal, las

convenciones sociales, el comportamiento ritual" se expresa y describe a través del siguiente vocabulario:

Elemento sociocultural	**Palabras y frases**
La vida cotidiana	Carro, ceibas, frigo, triturador, licuadora, frijoles negros, guayaberas, tabacos, manejar.
Las condiciones de vida	Combustible, bloqueo, fortaleza, pieza de identidad.
Las relaciones personales	M'hijita, papito.
Los valores, creencias y actitudes	Sweet, revolucionario y partidario de Fidel, Fresa y Chocolate, Albita.
Las convenciones sociales	Anglo, allá, yanquis, gusanita, ¿qué dices tú chica?, igualita, ¿ya viste tú?, ustedes, platican, manejar, nomás, mulatica.

Tabla 3: Elementos socioculturales en el texto *Guantanameras*

Estas palabras pertenecen a frases que hacen alusión directa al componente sociocultural por tanto es oportuno que la edición digital del Centro Virtual Cervantes proporcione una breve definición al estudiante. Dicha definición debe hacer uso de los elementos hipertextuales: texto, imagen y audio, proporcionando opciones de navegación para el estudiante de ELE. Por citar un ejemplo, la descripción de "revolucionario y partidario de Fidel" se marca con un hipertexto (texto/texto) de la siguiente manera: "A finales de los años cincuenta, nació en Cuba un movimiento revolucionario contra la dictadura de Batista que llegó al poder con un golpe militar. Fidel Castro fue el líder de este movimiento que obligó a Batista y sus seguidores a dejar la isla. Es el jefe del gobierno en Cuba desde 1959. Desde entonces muchos cubanos, como Alicia, han abandonado Cuba y muchos de ellos han ido a vivir a Miami" (*Guantanameras*, 2000). Esta explicación contextualiza al estudiante en la historia de Cuba, ofrece una breve descripción de la figura de Fidel y ayuda al estudiante a comprender y cuestionarse interculturalmente éste y futuros comentarios socioculturales que hace José, el padre de Priscila a este respecto. Incluso se podría tener en cuenta el anexo de una imagen en la definición para lograr una asociación cultural completa.

Otras palabras como: jeans, gemela, valija, máquina, Pablo Milanés, ceibas, frigo, licuadora, fortaleza, Fresa y Chocolate, frijoles negros, Albita, etc., utilizan un hipertexto (texto/imagen) que nos presenta una definición acompañada de una imagen que puede ser estática o en movimiento. En este caso las imágenes cumplen la función de contextualizar y

motivar a los estudiantes ya que permiten situarlos en el texto que están leyendo mediante la visualización de palabras por separado (glosario). Las imágenes también motivan a los lectores pues hacen de la construcción del texto en general un acto más comprensible y situacional para los alumnos, por lo cual estos se interesan más en lo que están leyendo. Otra cuestión importante es la memorización a través de la visualización de las palabras en el glosario. El alumno ve, observa, escucha y recuerda. Estos ejemplos en particular se logran principalmente mediante los hipertextos: texto/texto, texto/imagen, texto/audio, estableciendo así una conexión sociocultural vía hipertexto con estos elementos.

Nos parece pertinente subrayar que hay otras partes socioculturales que no presentan hipertexto. Por ejemplo, el pasaje que habla de la cultura cubana y de la vida en Miami; La mención de Yemahá, la religión Yoruba, Orishas, Changó, Ogún, Eleguá, etc., para los cuales creemos que merece la pena incluir al menos un enlace para relacionar al estudiante con esta parte no tan conocida de la cultura cubana.

Asimismo, la interculturalidad tiene una gran presencia en el texto. El contraste entre la sociedad cubana y estadounidense invita al lector a realizar un análisis contrastivo de culturas lo cual reafirma el rol de la literatura como un mosaico de interculturalidad. Analicemos el siguiente ejemplo:

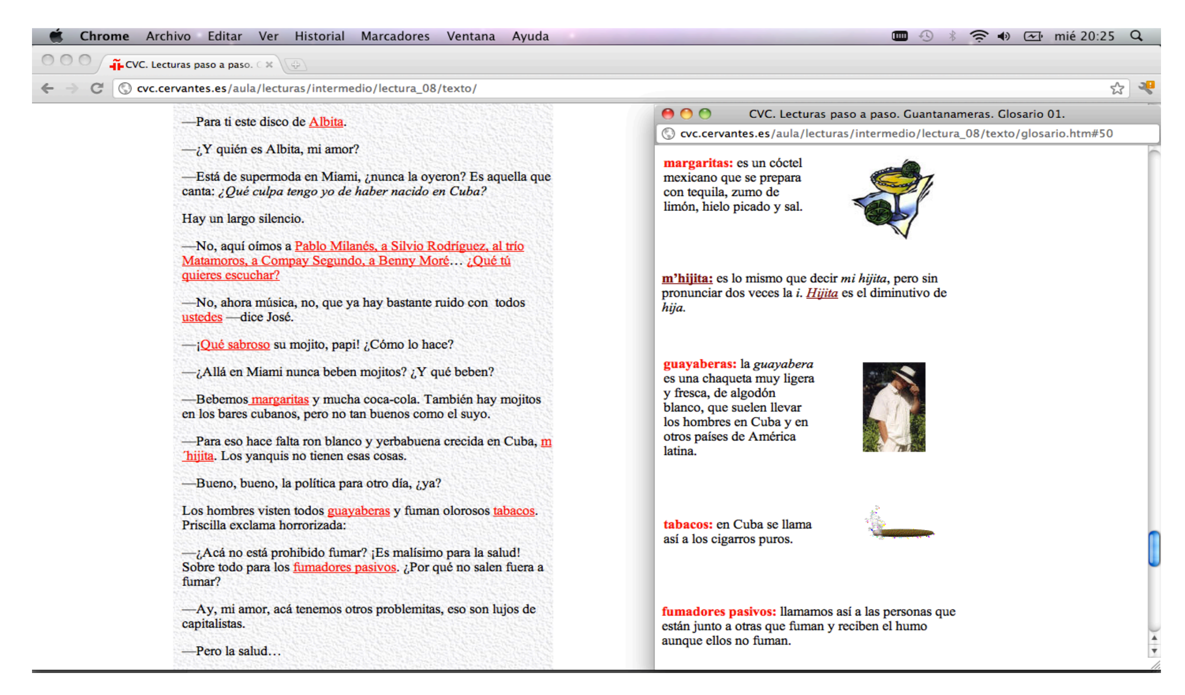


Figura 6: Texto e hipermedia II en *Guantanameras*

La lectura de las siguientes líneas: "¿Qué culpa tengo yo de haber nacido en Cuba?, "¿Acá no está prohibido fumar? ¡Es malísimo para la salud! Sobre todo para los fumadores pasivos. ¿Por qué no salen fuera a fumar?; Ay, mi amor, acá tenemos otros problemitas, esos son lujos

de capitalistas" (*Guantanameras*, 2000), despierta las habilidades interculturales del alumno haciendo referencia a distintas realidades y perspectivas. Se puede incluso pensar en una actividad que utilizando estos fragmentos fomente el discurso argumentativo ya que de acuerdo con Trujillo (2002) "Cooperative learning and critical thinking have to be united in interculturality". Es decir, mediante la lectura de un texto de opinión (artículo de periódico) es posible crear un debate en el aula con la intención de concienciar a los estudiantes de las diferencias socioculturales entre Cuba y Miami. No olvidemos que la diversidad multicultural es una realidad que vive en la etnografía del aula cuya presencia da excelentes frutos de aprendizaje.

De igual manera podemos analizar contenidos y reflexiones culturales en las actitudes de Priscila cuando su familia le recuerda que su nombre original es Yolanda "Ya no me llamo Yolanda, ahorita me llamo Priscilla. ¿Y por qué, mi amor? Yolanda es tan lindo. No sé, allá en Miami, Priscilla suena mejor". (*Guantanameras*, 2000). Otro ejemplo, es el apartado en el que se muestran los pensamientos de Priscila cuando reflexiona que su vida en Miami es completamente distinta a la realidad cubana: "Priscilla prefiere no contar a su hermana que ella y su madre viven en un gran apartamento de Miami Beach frente al mar, en Collins Avenue y que tiene para ella sola una gran pieza con un cuarto de baño individual y una linda terraza que da al océano". (*Guantanameras*, 2000); existe un juicio de valoración y confrontación intercultural interno. Los valores humanos y la memoria de los aprendices pueden activarse con este ejemplo, quizás puedan realizar asociaciones con experiencias personales o con algún texto, imagen o vídeo que hayan visto o leído previamente, y por qué no discutirlo en clase. Esta cuestión es interesante dado que las clases de español como lengua extranjera cada vez están más integradas por grupos multiculturales. Incluso se puede pensar en una actividad en grupos que propicie un reflejo entre culturas mediante una investigación en línea sobre temas interculturales: ¿alguna vez has vivido en otro país?, ¿has experimentado algún choque cultural?; ¿alguna vez has estado en Cuba o en Miami?; ¿conoces la relación e historia que existe entre estos dos países?

En síntesis, podemos señalar que a la par de despertar al "agente social crítico" que hay en los estudiantes, hoy en día la interculturalidad y la enseñanza de idiomas tienen una relación directa y creciente con los medios digitales, pues, estos son intermediarios de educación, comunicación, investigación y conocimiento. "Interculturality is an active participation in communication through critical awareness and analysis, argumentative discourse represents a privileged setting to link language teaching and culture (Trujillo, 2002: 111).

6.7 Comentario General a la sección *Lecturas paso a paso* del Centro Virtual Cervantes

En la presentación oficial de *Lecturas paso a paso* que ofrece el Centro Virtual Cervantes se establecen dos conceptos: la primera que el sitio es “una colección de lecturas para estudiantes de español como segunda lengua” (CVC) y la segunda “que permite desarrollar la destreza de comprensión de lectura en internet” (CVC). La idea de crear un sitio como éste nace en 1997 con la firme intención de contribuir a la difusión de la lengua española y las culturas hispánicas. Ahora bien, consideramos que el primer objetivo se cumple y es visible cuando navegamos por el sitio web. Sin embargo, tras el análisis realizado, podemos señalar que para alcanzar el segundo objetivo se requiere la conjugación de una serie de competencias (existentes o en desarrollo) en los usuarios, es decir, en el estudiante y en el docente de ELE, lo cual como hemos observado en la investigación no necesariamente se tiene si se adquiere mediante la necesidad y la responsabilidad de autonomía de los usuarios.

Al hablar de *Lecturas paso a paso* es interesante reparar en la selección de obras y en particular en la mezcla de lengua, cultura y media. Podemos decir que éste es el reto: crear un sitio con una buena propuesta de enseñanza que sea atractivo, real, actual y que haga uso de los beneficios del marcado carácter colaborativo de la web 2.0, cuya función como bien sabemos se basa en la creación, propagación y desarrollo de conocimiento asequible, compartido y construido en nuestra red social.

A este respecto, Mula (2002) señala los siguientes puntos referentes a la utilización de la web 2.0 en la enseñanza de lenguas extranjeras:

> La web 2.0 está destinada a la comunicación, es una fuente de información variada e inagotable, proporciona al estudiante un conocimiento del mundo, estimula a desarrollar destrezas sociales y profesionales, es un punto de encuentro de personas de todas culturas e ideologías, promueve una actitud abierta hacia la diferencia y las habilidades interculturales, es un entorno variado y real, despierta la motivación, promueve nuevos estilos de aprendizaje, está basada en la acción, rompe las barreras del aula y fortalece la autonomía del estudiante, es un espacio multimodal y creativo.

La forma de comunicar y transmitir la cultura y el conocimiento del mundo hispano tiene el reto, hoy en día, de unirlo a las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Se debe mezclar la tradición con las nuevas ideas de creatividad y transmisión de la información. “La tecnología 2.0 no es más que la punta de lanza de todo un movimiento de renovación tecnológica, pero también social, económica y naturalmente, educativa” (Alexander, 2006).

Por ejemplo, consideramos que la selección de palabras y forma de representarlas hipertextualmente en el glosario es la parte más fuerte y notoria del proyecto *Lecturas paso a paso* del Centro Virtual Cervantes. La interacción al nivel de web 2.0 es importante pues es éste el elemento de atracción para el aprendiz y proporciona la libertad de decidir su navegación y su ritmo de aprendizaje. Existe una prueba en la lectura y comprensión *per se* cada estudiante lee y cada estudiante decide qué hipertextos desea utilizar para su lectura. Notemos que muchas veces no necesariamente puede ser la "no comprensión de la palabra" lo que lo lleve a seleccionar "guayaberas" sino la curiosidad cultural y lingüística. En este sentido creemos que el glosario de *Guantanameras* (2000) es de gran utilidad para el lector ya que proporciona vocabulario, muestra usos reales de lengua, llena vacíos de información y abre nuevas realidades culturales.

La invitación a la lectura existe desde el momento en que se ofrecen las indicaciones de navegación o las instrucciones para realizar la lectura de los textos. La razón es compartir con el estudiante la selección de lecturas, comunicarle su contenido, instruirlo e informarlo y por qué no animarlo a explorar las nuevas formas de aprendizaje que ofrece el espacio 2.0.

Respecto a la navegación, ésta no presenta dificultades**,** tiene una buena organización de contenido, la información se va desplegando según se considera necesario. Las actividades, tareas y las instrucciones están bien marcadas y son comprensibles para los estudiantes. Asimismo, al hablar de canales de comunicación podemos decir que estos sólo son visuales y no bidireccionales, el alumno no puede comunicarse con sus homólogos, no existe un chat o un blog de lecturas o un foro de discusión, elementos que son muy útiles para trabajar la expresión escrita y hacer un dúo interesante valiéndose de las posibilidades de creatividad y comunicación que nos proporciona la literatura digital.

Una de las ideas que se podrían incluir a modo de propuesta de nuevas actividades, es la escritura cooperativa a través de un blog o un google sites. Por ejemplo, volviendo a *Guantanameras* (2000), hay una actividad que requiere adivinar qué pasará después en la historia, esto puede aprovecharse fácilmente con una actividad en un google sites ya que puede pedirse a los alumnos que cada uno comparta en el sitio un párrafo de 5 o 10 líneas haciendo hipótesis del desenlace de la historia, el profesor puede tener el papel de tutor/espectador a través del foro de discusión, controlar la evaluación, seguimiento y participación a distancia y lo que es más de esta manera se estarían rellenando la falta de los canales de comunicación bidireccionales que se ha mencionado previamente. Dado que de esta manera los estudiantes estarán expuestos a leer los textos que sus compañeros han compartido anteriormente (práctica de comprensión lectora) y además tendrán que compartir textos de creación propia utilizando, por ejemplo, el glosario a modo de diccionario o fuentes

de datos alternas (práctica de expresión escrita, documentación y comprensión lectora). Por esta razón, sugerimos utilizar más elementos de audio, inclusive con propuestas de un audio libro para posteriormente descargar los podcasts y hacer una conjugación de las destrezas lingüísticas.

7. Propuesta didáctica de tareas hipertextuales e interculturales

7.1 Descripción

A continuación proponemos una serie de tareas que intentan ser complementos y apoyos a la propuesta didáctica de lectura graduada del Centro Virtual Cervantes (CVC). El profesor puede aplicar estas tareas a modo de post-lectura al texto *Guantanameras* (2000). El objetivo es crear actividades que reflejen los conceptos teóricos del hipertexto, la hipermedia, el enfoque por tareas y las siguientes destrezas lingüísticas: expresión escrita, expresión oral, comprensión auditiva y comprensión lectora. Creemos que las actividades pueden ser adaptadas en función de los objetivos generales del curso, el contexto y de las características particulares del alumno.

Las tareas son cuatro: "Guayaberas y tabacos, mi viaje a Cuba", "Una noche en el Hypertext Hotel de la calle 23" (Coover, 1992), "Entrevista a Fidel Castro en La Bodeguita Del Medio", "Así pasó en La Habana Vieja…". Principalmente nos hemos planteado estudiar y centrar nuestra atención en los elementos interactivos, colaborativos e interculturales que el estudiante ha desarrollado tras la lectura del texto. En estas tareas el profesor se presenta como mediador de la información, el alumno como agente social, intercultural y aprendiente autónomo. De igual manera el desarrollo que se plantea permite que las tareas que se proponen abarquen distintas formas de trabajo: individual, clase abierta, parejas y mini-grupos.

Ahora bien, ante la necesidad de un espacio de expresión hipertextual y soporte digital hemos decido apoyarnos en dos herramientas: el correo electrónico y el blog de clase. El primero es una herramienta que se utiliza con frecuencia en la clase de ELE tanto en el Instituto Menntaskólinn við Hamrahlíð como en la Universidad de Islandia. Además de acuerdo con Warschauer (1995):

> Email writing provides the students with an excellent opportunity for real and natural communication, and supplies opportunities for independent learning which is essential for (ESL) writing, and also allows the students to communicate easily with the teacher or other students. It can provide information, contact and stimulation, supplying the teacher with more effective and enjoyable teaching situations. In brief, email enables students to have various opportunities for communication, collaboration and information. It leads students to a new world of experience.

El segundo soporte digital es un proyecto que ya existe en las clases de español de la Universidad de Islandia (http://espaunislandia.blogspot.com/) el cual ha demostrado participación activa y constante por parte de los aprendices. Asimismo, de acuerdo con Richardson (2006) "blogs are made of reflections and conversations updated every day (if not a couple of times a day). They engage readers with ideas and questions and links. They ask readers to think and to respond. They demand interaction. Blogs are a collaborative space, as readers become part of the writing and learning process". Por tanto, basándonos en ambas perspectivas proponemos el siguiente desarrollo para las tareas.

7.2 Objetivos

1. Utilizar la estructura de un correo electrónico para implementar el uso del hipertexto como agente de comunicación. (en los servidores hotmail, gmail y yahoo es posible anexar hipervínculos al redactar un texto)
2. Analizar el contenido de un sitio web en español. (texto, audio, vídeo, imágenes)
3. Fomentar el trabajo colaborativo (lectura y escritura) a través del blog de clase.
4. Presentar un nuevo tema: escritura colaborativa a través del Hypertext Hotel (Coover, 1992) y el cadáver exquisito hipertextual.
5. Promover la búsqueda de información en la red y la creatividad de los alumnos.
6. Argumentar opiniones respecto a un tema específico.
7. Familiarizarse con los referentes culturales de los países hispanos.
8. Desarrollar la autonomía y la interdependencia de los estudiantes mediante el hipertexto y la hipermedia.
9. Promover la siguientes competencias: comunicativa, sociocultural, sociolingüística, intercultural y digital.

7.3 Grupo meta

El primer paso para crear esta propuesta didáctica fue elegir el nivel de trabajo. El Centro Virtual Cervantes (CVC) marca la lectura *Guantanameras* (2000) con un nivel intermedio lo que sugiere su equivalente a un nivel B1 de acuerdo con el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER, 2002: 26). En dicho nivel las características del estudiante de lenguas extranjeras son las siguientes:

1. Es capaz de entender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio.
2. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje a zonas donde se utiliza la lengua.
3. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal.
4. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.

El grupo meta de esta propuesta lo integran 15 alumnos universitarios en el contexto de no inmersión en este caso, la Universidad de Islandia. El nombre del curso es "Spaensk malnótkun" o "Practical Language Training" como el propio nombre indica, es una asignatura sobre el uso y la práctica de la lengua española. Éste tiene una duración de 12 semanas con una clase semanal de 90 minutos. Suponemos que estamos en la quinta semana lo cual nos lleva a pensar que los estudiantes ya han hecho una primera aproximación a los siguientes contenidos: lectura del texto *Guantanameras* (2000), actividades 1, 2, 3, 4 del apartado "antes de leer", actividades previas en pretérito imperfecto e indefinido, presentación del blog de clase por parte del profesor, participación activa en el blog, utilización del correo electrónico como vía de comunicación para el envío de tareas anteriores.

7. 4 Desarrollo y presentación de las tareas

En este apartado presentamos el desarrollo de las tareas de creación propia. Para situarnos mejor en su desarrollo y propósito recordemos la definición de tarea que propone (Nunan, 1998): "[…] una unidad de trabajo en el aula que implique a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la L2 mientras su atención se halla concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma" (10). Por tanto, hemos optado por proponer las siguientes tareas: el envío de un correo electrónico, la búsqueda de información para un viaje al extranjero, la lectura de un periódico, la estadía en un hotel, la realización de una entrevista y la narración de una viaje o un acontecimiento. Este tipo de acciones son muestras reales del uso de la lengua e introducen al estudiante en la realidad de la lengua de estudio por lo que paulatinamente se le capacita para su esperada interacción fuera del aula.

7.4.1 “Guayaberas y tabacos: mi viaje a Cuba”

Tras la lectura del texto *Guantanameras* (2000) los estudiantes ya están familiarizados con los personajes de la lectura (José, Lisa, Priscila, Yolanda), el léxico del glosario, la situación geográfica y política entre La Habana y Miami. El profesor les pedirá redactar un correo electrónico pretendiendo que los estudiantes han hecho un viaje a La Habana durante el verano. El correo electrónico debe consistir de 10 a 15 líneas, incluir en su redacción 5-7 hiperenlaces (texto, imagen, vídeo) y abarcar los siguientes contenidos socioculturales: “la vida cotidiana, las condiciones de vida, las relaciones personales, los valores, creencias y actitudes, el lenguaje corporal, las convenciones sociales, el comportamiento ritual” (MCER, 2002: 100-101).

Para explicar mejor estos contenidos el profesor puede volver al texto y dar ejemplos concisos de su uso: “Los hombres visten todos guayaberas y fuman olorosos tabacos”, “mientras tanto, José, que es un gran cocinero, prepara un arroz con frijoles negros y de postre, un dulce de guayaba con queso blanco” (*Guantanameras*, 2000). Lo importante de esta actividad es que los estudiantes puedan identificar primeramente los elementos socioculturales en el texto y segundo que sean capaces de reproducir dichos elementos en sus propias redacciones mediante el uso de hiperenlaces. El profesor debe orientar al estudiante a tener un juicio coherente del material que elige tras su navegación en la red al igual que subrayar que la función de los hiperenlaces que elijan los estudiantes debe ser clara, educativa y sociocultural.

Al realizar la tarea los estudiantes deben utilizar construcciones en pretérito indefinido y pretérito imperfecto. Para ello el profesor proyectará un ejemplo en la pizarra mostrando a los estudiantes un correo electrónico que él mismo ha creado para explicar mejor la tarea. Por ejemplo: “Cuando llegué a La Habana, estaba lloviendo mucho. A la mañana siguiente anduve por toda la ciudad y visité la casa de José Martí. Después compré un helado de fresa y otro de hierbabuena…” Al enviar el correo electrónico el asunto deberá ser: tarea “Guayaberas y tabacos: mi viaje a Cuba”, el documento deberá ser el cuerpo propio del correo o en caso de que el estudiante no tenga una cuenta hotmail, gmail o yahoo el archivo deberá venir adjunto en un documento word.

El profesor debe poner énfasis en el aspecto cultural presentando información adicional de sitios oficiales de turismo y cultura en Cuba (http://www.cuba.cu/; http://www.cubatravel.cu/otros/index.php); de igual manera, el profesor puede leer brevemente el ejemplo y pulsar en algunos enlaces para mostrar el objetivo a los estudiantes y dar oportunidad a que estos efectúen dudas o preguntas.

Por último, el quehacer de la tarea nos permite por un lado practicar y explorar un tipo de texto como lo es la redacción de un correo electrónico y por el otro promover la creatividad de los alumnos al darles la libertad de elegir qué quieren resaltar en el texto y cómo quieren representarlo (vídeo, imagen, audio, texto). También pretendemos despertar los principios básicos de la composición de textos, idea que tiene una invitación a la lectura durante la búsqueda de información en la Internet. Por este medio consideramos que el estudiante de ELE enriquecerá su cultura y conocimiento del mundo y desarrollará una cultura crítica de los contenidos socioculturales que se publican en la red.

Ficha de la tarea: "Guayaberas y tabacos: mi viaje a Cuba"

Tipo de la tarea: post-lectura, activación de conocimiento.

Objetivos de la tarea: activar los conocimientos previos de los alumnos y desarrollar la expresión escrita y la comprensión lectora; practicar el uso del hipertexto y la hipermedia mediante la redacción de un correo electrónico.

Tipo de interacción: clase abierta, individual.

Destrezas que se trabajan: expresión escrita, comprensión lectora.

Competencias (MCER): comunicativa, sociolingüística, sociocultural, digital.

Contenidos (PCIC): funciones: narrar, describir; nociones específicas: internet; géneros discursivos: cartas y mensajes electrónicos personales de extensión media (experiencias, sentimientos, anécdotas, acontecimientos); referentes culturales: conocimientos generales de los países hispanos; saberes y comportamientos socioculturales.

Tiempo necesario: 30 minutos (tarea de casa)
Explicación y contextualización de la tarea en el aula: 10 min

Material necesario: ordenador, pantalla blanca (diapositivas), pizarra (dudas en clase), conexión a la Internet (proyección de portales turísticos y culturales).

7.4.2 "Entrevista a Fidel Castro en La Bodeguita del Medio"

La figura de Fidel Castro ha sido presentada al estudiante previamente a través de la explicación breve que proporciona el glosario del Centro Virtual Cervantes (CVC): "Fidel Castro fue el líder de este movimiento que obligó a Batista y sus seguidores a dejar la isla. Es el jefe del gobierno en Cuba desde 1959. Desde entonces muchos cubanos, como Alicia, han abandonado Cuba y muchos de ellos han ido a vivir a Miami" (*Guantanameras*, 2000). El profesor continuará la sesión contextualizando la figura de Fidel Castro volviendo a la lectura y preguntando a los estudiantes en clase abierta si están familiarizados con la importancia de Fidel Castro en Cuba. A continuación mostramos algunas preguntas que el profesor puede hacer a los alumnos:

1. ¿Conoces a Fidel Castro?
2. ¿Sabes cómo es Fidel Castro en apariencia?
3. ¿Cómo lo imaginas?
4. ¿Alguna vez has visto una foto?
5. ¿Alguna vez has escuchado su voz?
6. ¿Alguna vez has visto algún vídeo en el que aparezca?
7. ¿Sabes cuántos años ha gobernado Cuba?

También es importante que el profesor explique que "La Bodeguita del Medio" es un típico restaurante en La Habana donde es una tradición que las personas que han visitado ese lugar escriban una frase en las paredes. Es una tarea excelente para desarrollar conocimientos interculturales y socioculturales ya que se pueden poner enlaces de otros personajes famosos que han visitado ese lugar. Por ejemplo: "Pablo Neruda, Ernest Hemingway, Salvador Allende, Nicolás Guillen, etc".

Después, el profesor presentará a los estudiantes la página de la televisión y radio española http://www.rtve.es/ . Navegará con los estudiantes para familiarizarlos con el contenido del sitio web, pulsará los hiperenlaces para explorar la página y finalmente les mostrará el enlace del programa de radio: "polvo eres" en donde el mes pasado (marzo 2011) hubo un audio sobre la vida y posible muerte de Fidel Castro: "Un castroleo para Castro" (12/03/12). (http://www.rtve.es/alacarta/audios/polvo-eres/polvo-eres-castroleo-para-castro-12-03-12/1346626/) Es recomendable que después de escuchar el audio el profesor explique la frase: "polvo eres" y "castroleo" a los estudiantes para que estos tengan una contextualización más óptima. (Polvo eres es una abreviación de: "Polvo eres, y en polvo te

convertirás" que significa que no somos nada, que tenemos que morir antes o después, que la vida es breve; "Castroleo" es una palabra de utiliza la locutora para referirse a la construcción de un Mausoleo para Fidel Castro").

Los estudiantes escucharán por lo menos 2 veces el programa de radio, en específico el fragmento con el que trabajarán tendrá una duración de 2 minutos pues las preguntas están elaboradas en este marco de duración y contenido. En este caso el profesor puede decidir si quiere cortar o dividir el audio. Las preguntas que se proponen en esta tarea se enfocan únicamente a los 2 primeros minutos pero esto puede variar dependiendo los intereses del profesor. Cabe mencionar que somos conscientes que la grabación puede resultar un poco difícil para los estudiantes sin embargo consideramos que la dificultad no reside en el contenido del audio sino en el buen diseño de la tarea por parte del profesor.

A modo de material de apoyo los estudiantes mirarán la diapositiva que el profesor proyectará en la pizarra con las preguntas que deben contestar mientras escuchan la radio. El profesor leerá cada una de ellas para asegurarse que son claras para los estudiantes. También se les proporcionará una fotocopia con las mismas preguntas para que puedan tomar nota de manera individual mientras escuchan la narración. Finalmente se pondrán en común las respuestas en clase abierta.

A continuación mostramos las preguntas de comprensión auditiva que sugerimos para trabajar la grabación "Un castroleo para Castro":

1. ¿Cómo se llama el programa de radio?
2. Según la mujer, ¿cuántas veces han matado a Fidel Castro en los medios de comunicación?
3. ¿Tú crees que Fidel Castro está muerto?
4. ¿La mujer piensa que Fidel Castro está muerto?
5. ¿Alguna vez has escuchado esta canción?
6. ¿Qué dice la canción?, ¿Puedes escribir 2 frases?
7. ¿De qué otros personajes habla la mujer?
8. ¿Conocías a estos personajes?
9. ¿Sabes lo que es un mausoleo?
10. ¿Has entendido el chiste que ha dicho la mujer sobre la muerte de Fidel Castro?

El siguiente paso será una actividad en mini grupos de 3 personas. El profesor pedirá a los estudiantes que imaginen que viajan a La Habana como corresponsales y su misión es entrevistar a Fidel Castro en La Bodeguita del Medio. La tarea será elaborar una entrevista de

10 preguntas con sus respectivas respuestas. Todas las entrevistas deben tener un título original, por ejemplo: "El último habano con Castro", "Entre habanos, guitarras y mojitos". Transcurridos unos 20 minutos los estudiantes pasarán al frente de la clase para personificar la entrevista ante sus compañeros. Inclusive se puede pensar que si los estudiantes que están observando la representación tienen alguna pregunta directamente para Fidel Castro pueden intervenir pretendiendo que hacen una llamada telefónica a la estación de radio. Como material de apoyo para la creación de la entrevista el profesor proyectará en la pizarra los siguientes datos sobre Fidel Castro. Estos no serán obligatorios para las entrevistas sólo estarán a modo de sugerencia y contextualización.

1. Fidel Alejandro Castro Ruz (1926)
2. Primer ministro y Presidente de Cuba.
3. Lo han intentado matar 630 veces.
4. Estudió derecho en la Universidad de La Habana.
5. Le gustaba viajar en ferrocarril con sus padres (Ángel y Lina).
6. Le gustaba bailar tango y danzón.
7. Cuando tenía 20 años le gustaba jugar al béisbol.
8. El último tabaco que fumó fue en 1985.
9. Tiene 8 hijos.
10. Vivió exiliado en México durante más de un año.

Al terminar las entrevistas el profesor pedirá a los estudiantes que un integrante de cada grupo le envíe la tarea (entrevista) mediante un correo electrónico para la evaluación posterior de los siguientes contenidos: expresión escrita colaborativa (todos los integrantes del grupo deben compartir ideas al escribir la entrevista), el uso del correo electrónico, el hipertexto y la hipermedia. El correo electrónico deberá tener como asunto: "Entrevista a Fidel Castro en La Bodeguita Del Medio" en este caso el documento word deberá venir adjunto y no ser el cuerpo del correo.

Un punto de suma importancia en esta tarea es lo siguiente: la entrevista que ha sido elaborada en clase a modo de escritura colaborativa y en grupos de 3 estudiantes deberá incluir 10 hiperenlaces en su formato digital. Es decir, no sólo los estudiantes deberán enviar el texto como tal sino que además estos deberán elegir qué elementos de la redacción consideran necesarios y a su juicio resaltar con un hipertexto (imagen, texto, vídeo, audio). Consideramos que esto cierra la actividad de manera enriquecedora pues los estudiantes

tendrán que hacer una nueva lectura del texto y además realizar una búsqueda en la red de información sobre Cuba y practicar las destrezas y competencias meta.

Otro aspecto que el profesor puede enfatizar en esta tarea en el sentido estrictamente cultural es proporcionar a los estudiantes el hiperenlace de la canción de Pablo Milanés (*Amo esta isla*) que aparece en la grabación de radio de la televisión española. Además una de las preguntas planteadas en la comprensión auditiva hace referencia directa a esta canción. Esto es sólo una sugerencia como material de apoyo o actividad complementaria. Creemos que de esta manera se producirá un seguimiento más a la lectura y los estudiantes corroborarán que los datos culturales que han sido seleccionados en el texto *Guantanameras* (2000) tienen una presencia social y cultural importante en Cuba. De esta manera se logra que los estudiantes identifiquen la canción y asocien el nombre de Pablo Milanés con el texto "–No, aquí oímos a Pablo Milanés, a Silvio Rodríguez, al trío Matamoros, a Compay Segundo, a Benny Moré… ¿Qué tú quieres escuchar? –No, ahora música, no, que ya hay bastante ruido con todos ustedes–dice José" (*Guantanameras*, 2000). Enlace sugerido por el profesor: (http://www.youtube.com/watch?v=gVjzLC_VbeE).

En síntesis, el quehacer de esta tarea es familiarizar a los estudiantes con los medios de la comunicación española (televisión y radio) a través de la Internet, la tarea presenta y abre la posibilidad de acceder a la radio española en línea. Es posible que algunos estudiantes de la clase ya estén familiarizados con la página pero tal vez para otros será interesante saber que pueden navegar en el sito web de www.rtve.es y practicar su español. De igual manera, me atrevo a decir que promover la escritura en el aula con la creación de una entrevista a un personaje histórico fomenta el desarrollo de la escritura colaborativa y la cultura en el aula pues nos da la posibilidad de trabajarla de manera integrada, conjunta y en relación directa con otras destrezas como la lectura y la interacción.

Ficha de la tarea: "Entrevista a Fidel Castro en La Bodeguita del Medio"

Tipo de la tarea: post-lectura, activación de conocimiento.

Objetivos de la tarea: activar los conocimientos previos de los alumnos y desarrollar la expresión escrita, la comprensión lectora, la expresión oral, la comprensión auditiva; practicar el uso del hipertexto y la hipermedia mediante la redacción de un correo electrónico y una entrevista.

Tipo de interacción: clase abierta, individual, parejas o mini grupos.

Destrezas que se trabajan: expresión escrita, comprensión lectora, expresión oral, comprensión auditiva, interacción oral.

Competencias (MCER): comunicativa, sociolingüística, sociocultural, digital.

Contenidos (PCIC): funciones: narrar, describir, expresar opiniones, actitudes y conocimientos, gustos, deseos y sentimientos; influir en el interlocutor; nociones específicas: la Internet, la radio; géneros discursivos: cartas y mensajes electrónicos personales de extensión media (experiencias, sentimientos, anécdotas, acontecimientos); referentes culturales: conocimientos generales de los países hispanos (gobierno y política), medios de comunicación (televisión y radio), acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente, música; saberes y comportamientos socioculturales.

Tiempo necesario: 70 minutos.

Actividad 1: "Y tú: ¿conoces a Fidel Castro?": 10 min (clase abierta, individual)
Actividad 2: "La radio española en línea: Polvo eres": 20 min (clase abierta, individual)
Actividad 3: "Una entrevista con Fidel Castro": 20 min (parejas o mini-grupos)
Actividad 4: "Estamos al aire" 20 min (parejas o mini-grupos)

Material necesario: ordenador, pantalla blanca (diapositivas), pizarra (dudas en clase), conexión a la Internet (transmisión del programa de radio, proyección del vídeo).

7.4.3 "Una noche en el Hypertext Hotel de la calle 23"

La siguiente tarea necesita para su desarrollo el escenario hipertextual del blog de clase. Los alumnos están acostumbrados a recibir una tarea en el blog de clase cada 2 sesiones. Esto con el firme objetivo de crear un buen seguimiento y dar oportunidad a la interacción y a la lectura de las entradas. Por tanto hemos pensado que el profesor puede asignar esta tarea al terminar la clase de lengua en curso, la cual se habrá utilizado tanto para la lectura del texto *Guantanameras* (2000) como para la realización de las actividades 1, 2, 3, 4 del apartado "antes de leer".

El proyecto de crear una página nueva con el nombre: Hypertext Hotel nace tras la lectura de un artículo sobre el escritor Robert Cloover y sus intereses por utilizar el hipertexto

en su taller de literatura. Cloover (1932) también conocido como "le hôtelier of digital literature" es profesor de la Universidad de Brown y fue en 1992 cuando en su artículo "The End of Books" publicado en The New York Times propuso crear un espacio hipertexutal llamado Hypertext Hotel. La idea de Coover es la siguente:

> Here, writers are free to check in, to open up new rooms, new corridors, new intrigues, to unlink texts or create new links, to intrude upon or subvert the texts of others, to alter plot trajectories, manipulate time and space, to engage in dialogue through invented characters then kill off one another's characters or even to sabotage the hotel's plumbing" (Coover, 1992).

Tras la lectura del artículo, consideramos adecuado realizar una adaptación del proyecto Hypertext Hotel para la clase de ELE. Esto es importante por dos razones, la primera porque implica el uso del hipertexto, la hipermedia, la creatividad y la toma de decisiones por parte de los estudiantes, y la segunda porque el mismo Coover propone que el uso del hipertexto tiene un impacto positivo en el aula ya que constituye el río de comunicación y navegación conjunta del estudiante y el profesor: "Hypertext reader and writer are said to become co-learners or co-writers, as it were, fellow-travelers in the mapping and remapping of textual (and visual, kinetic and aural) components, not all of which are provided by what used to be called the author" (Coover, 1992). Por tanto, basándonos en la parte cooperativa, coolaborativa, sociocultural e intercultural de la propuesta de Coover decidimos proponer el siguiente desarrollo para nuestro Hypertext Hotel de la clase de ELE.

Los estudiantes deben imaginar un escenario: El Hypertext Hotel de la calle 23 en La Habana, Cuba, (2012). Para lograrlo les proporcionaremos como punto de partida los enlaces a páginas oficiales de turismo de la ciudad. (http://www.cuba.cu/; http://www.cubatravel.cu/otros/index.php) así como un mapa a través de la herramienta Google Maps que muestre la calle 23 en La Habana.[12] Además consideramos que después de haber leído el texto *Guantanameras* (2000) su idea de la La Habana y de Cuba tendrá fundamentos más sólidos y creativos.

12 http://maps.google.com/maps?hl=es&sugexp=frgbld&pq=calle+23+la+habana,+cuba&cp=12&gs_id=23&xhr=t&bav=on.2,or.r_gc.r_pw.r_qf.,cf.osb&biw=1280&bih=702&q=mapa+de+la+habana&um=1&ie=UTF-8&hq=&hnear=0x88cd774cbdf600e1:0x4e294d7e1a770d60,La+Habana,+Cuba&ei=1gKHT_qDIOWl4gSVtPDzBw&sa=X&oi=geocode_result&ct=image&resnum=1&sqi=2&ved=0CC0Q8gEwAA; fecha de consulta: 10 de abril de 2012.

Después pediremos a los estudiantes que creen un personaje (un viajero) que se hospedará en el Hypertext Hotel de la calle 23 en su viaje a Cuba. El siguiente paso es proporcionar una descripción que incluya: nombre, edad, nacionalidad, ciudad de origen, profesión, idiomas, descripción física, gustos e intereses. El profesor asignará una habitación a cada personaje, por ejemplo: “estudiante 1” en la habitación “222”, “estudiante 2” en la habitación “1010”, “estudiante 3” en la habitación “1515”, etc. Y éste será el espacio de expresión escrita para el estudiante. La estructura del blog tendrá de 10 a 15 habitaciones: 111, 222, 333, 444, 555, 666, 777, 888, 999, 1010, 1111, 1212, 1313, 1414, 1515. Todas ellas representadas en el blog con una entrada independiente. A través de la entrada del blog los estudiantes presentarán a su personaje. Aquí es importante respetar la habitación asignada por parte del profesor (creador del blog). Por ejemplo: habitación 111: “Me llamo Joseph Brodsky, tengo 40 años, soy ruso, vivo en San Petersburgo, soy escritor, hablo ruso, inglés, francés y español, soy alto y delgado, tengo la piel clara, uso gafas, me gusta coleccionar corchos y lápices de dibujo y estoy en Cuba porque siempre quise fumarme un habano en la Plaza de la Catedral”.

Cada habitación debe contener: 1.- la presentación del personaje, 2.- la percepción que después de haber pasado dos semanas en la ciudad éste personaje viajero tiene de la ciudad (La Habana) o del país (Cuba). El texto debe consistir de por lo menos 10 líneas, además tiene que incluir 5 hiperenlaces en la estructura (texto, imagen, audio, vídeo) y un hiperenlace al final del texto que enlace su habitación con la de otro personaje. Es importante no mencionar el nombre del personaje, sólo debe mencionarse el número de la habitación (222, 777, 1010) ya que esto creará intriga y despertará la curiosidad lectora del estudiante. Esta idea nos remite una vez más a lo que señala Simanoswki (2010) que el espacio hipertextual da pie a imaginar que somos detectives de la información y de nuestra propia imaginación: “While to a certain extent readers always act like detectives trying to figure out the meaning of a text by collecting “evidence,” it can be said that particularly with respect to interactive digital literature the reader duplicates the investigation of the detective reconstructing the story by reconstructing the text” (21). He aquí un ejemplo de lo que proponemos: “Esta mañana en el elevador, conocí al huésped de la habitación: 222 (hiperenlace a esta habitación)”. Esto implica que los estudiantes han leído las otras descripciones y conocido a otros personajes navegando por el Hotel Hipertextual y han decidido con cual establecer contacto.

Queremos mencionar brevemente que existe una propuesta similar cuyo soporte digital es el uso de Facebook desde luego esto implicaría una planeación y secuenciación más amplia tanto en tiempo como en objetivos, sin embargo nos pareció adecuado proporcionar al docente nuevas opciones para explorar la misma idea. Es una propuesta de Mills (2009)

docente de la Universidad de Pennsylvania y lleva por nombre “Facebook and the Use of Social Networking Tools to Enhance Language Learner Engagement”. Mills propone la interacción de los personajes mediante la creación de perfiles individuales en Facebook, la interacción se produce cuando los personajes al vivir en el mismo edificio se hacen amigos en Facebook donde comentan y comparten información a través de la plataforma. Los objetivos principales son describir su personalidad, dar consejos, hacer preguntas, hacer planes, contar anécdotas, actualizar perfiles, comentar los estados de otros estudiantes y desde luego compartir fotos, vídeos, audios y textos. Tal y como hemos mencionado, es una forma distinta de plantear la actividad que el docente puede considerar para futuros proyectos.

Ficha de la tarea: “Una noche en el Hypertext Hotel de la calle 23”

Tipo de la tarea: post-lectura, activación de conocimiento.

Objetivos de la tarea: activar los conocimientos previos de los alumnos y desarrollar la expresión escrita, la comprensión lectora, la expresión oral; practicar el uso del hipertexto y la hipermedia mediante la redacción de una entrada en el blog de clase.

Tipo de interacción: clase abierta, individual, parejas o mini grupos (en el blog).

Destrezas que se trabajan: expresión escrita, comprensión lectora, expresión oral, interacción oral.

Competencias (MCER): comunicativa, sociolingüística, sociocultural, digital.

Contenidos (PCIC): funciones: narrar, describir, expresar opiniones, actitudes y conocimientos, gustos, deseos y sentimientos; nociones específicas: viajes, alojamiento y transporte, la Internet; géneros discursivos: cartas y mensajes electrónicos personales de extensión media (experiencias, sentimientos, anécdotas, acontecimientos); referentes culturales: conocimientos generales de los países hispanos, productos y creaciones culturales; saberes y comportamientos socioculturales.

Tiempo necesario: 30 minutos (tarea de casa)

Actividad 1: Redacción del texto: 15 minutos (individual)
Actividad 2: Búsqueda de información y selección de hiperenlaces: 15 minutos (individual)

Material necesario: ordenador, pantalla blanca (diapositivas), pizarra (dudas en clase), conexión a la Internet (mostrar entrada y nueva página del blog).

7.4.4 "Así pasó en la Habana Vieja…"

El "cadáver exquisito" es una técnica surrealista que enlaza ideas mediante diferentes representaciones como puede ser un texto o una imagen. El "cadáver exquisito hipertextual" que proponemos a modo de post-lectura al texto *Guantanameras* (2000) pretende funcionar como una técnica de liberación de creatividad en el espacio digital. Es decir, los estudiantes sin ser conscientes de ello irán construyendo y entrelazando sus destrezas lingüísticas no únicamente a través de textos e imágenes sino también a través de la hipermedia, el hipertexto y la creación literaria.

Con esta tarea hipertextual pretendemos proponer una nueva visión para trabajar la escritura en el aula donde el objetivo principal sea la composición de textos a manera de collage hipertextual. Propondremos a los alumnos el inicio de una historia, narrada en primera persona por Priscila (Yolanda) de su primera noche en La Habana Vieja. Este ejemplo lo utilizará el profesor para iniciar la tarea y servirá de apoyo para contextualizar los estudiantes. El profesor publicará una nueva entrada en el blog que se llame: "Así pasó en la Habana Vieja…" y pedirá a los estudiantes que continúen la historia bajo los mismos parámetros que la vez anterior. Un texto de 5 a 10 líneas pero en este caso con la tarea extra de incluir 5 a 7 hiperenlaces en su redacción. La intervención por parte de los estudiantes será mediante comentarios.

A continuación presentamos un ejemplo de cómo puede el profesor iniciar la tarea: "Quiero andar por La Habana, hablar con sus calles, conocer a su gente. Mañana cuando me levante exploraré la ciudad. Mi madre siempre me decía que la casa de José Martí estaba llena de colores y recuerdos. También me dijo que hay una ventana azul y una estrella, ¿será cierto? No importa, de cualquier forma iré. Después compraré un helado de fresa y otro de hierbabuena…"

"Así pasó en la Habana Vieja…" es una tarea que pretende dibujar una cara más atractiva y por qué no amistosa de la escritura en el aula e incluso es una invitación a la expresión literaria de los estudiantes. Trabajar la escritura de manera colaborativa es otra manera de acercarse a los textos literarios ya que permite dividir la responsabilidad de creación a todo el grupo, romper con la escuela de escribir para uno mismo y únicamente a modo de deberes. Cuando escribimos reformulamos y matizamos ideas con los pensamientos

de nuestros compañeros, negociamos cómo plasmar estas ideas y aprendemos de los diferentes estilos de escritura, pensamiento, cultura y colaboración.

Leer los textos de otros nos permite conocer nuevas formas de pensar. Por tanto, el objetivo de esta tarea es subrayar que, tal y como lo expone Cassany (2005): "La investigación didáctica muestra que las tareas más efectivas para aprender a componer textos son las que involucran dos o más alumnos escribiendo un mismo escrito y compartiendo las ideas sobre un tema y el texto" (69). En este caso, la entrada de un blog, los estudiantes de la clase de ELE, la narración de "Así pasó en la Habana Vieja…" y su percepción después de haber leído *Guantanameras* (2000).

Ficha de la tarea: "Así pasó en la Habana Vieja…"

Tipo de la tarea: post-lectura, activación de conocimiento.

Objetivos de la tarea: activar los conocimientos previos de los alumnos y desarrollar la expresión escrita, la comprensión lectora, interacción oral; practicar el uso del hipertexto y la hipermedia mediante la redacción de una entrada en el blog de clase, presentar a laos estudiantes una nueva forma de escritura colaborativa a través de la técnica cadáver exquisito.

Tipo de interacción: clase abierta, individual, parejas o mini grupos (en el blog).

Destrezas que se trabajan: expresión escrita, comprensión lectora, interacción oral.

Competencias (MCER): comunicativa, sociolingüística, sociocultural, digital.

Contenidos (PCIC): funciones: narrar, describir, expresar opiniones, actitudes y conocimientos, gustos, deseos y sentimientos; nociones específicas: viajes, alojamiento y transporte, la Internet; géneros discursivos: cartas y mensajes electrónicos personales de extensión media (experiencias, sentimientos, anécdotas, acontecimientos); referentes culturales: conocimientos generales de los países hispanos, música, productos y creaciones culturales; saberes y comportamientos socioculturales.

Tiempo necesario: 30 minutos (tarea de casa)

Actividad 1: Redacción del texto: 15 minutos (individual)

Actividad 2: Búsqueda de información y selección de hiperenlaces: 15 minutos (individual)

Material necesario: ordenador, pantalla blanca (diapositivas), pizarra (dudas en clase), conexión a la Internet (mostrar entrada y nueva página del blog).

Conclusiones

La elaboración de este escrito nos permitió acercarnos al cambiante universo educativo en el que hoy en día nos encontramos. Durante el proceso hemos aprendido que nosotros mismos somos un tipo de docente distinto que está en constante evolución y que además se ve influenciado por los avances en la comunicación digital.

Dichos avances en la tecnología despertaron el interés de hacer coincidir y adaptar la enseñanza de la literatura en el aula de ELE al actual escenario de las TICs en la educación. Así como nosotros somos un docente nuevo, nuestro público está compuesto por un estudiante nuevo que está cada vez más preocupado por establecer una relación entre su búsqueda de conocimiento y el mundo hipermedia.

El cambio en la percepción de nuestra cultura educativa es necesario y con él la ampliación del panorama de herramientas de aprendizaje. El análisis de la propuesta de lectura graduada hipertextual *Lecturas paso a paso* del Centro Virtual Cervantes y posteriormente la elaboración de tareas de post-lectura nos ha permitido reparar en que no solamente es cuestión de crear nuevas propuestas utilizando las tecnologías actuales. Por el contrario, el reto yace en establecer fuertes vínculos de aprendizaje entre el estudiante y la lengua, y lo que es más, en realmente saber utilizar el elemento digital que circunda, hoy en día, no sólo en la enseñanza de lenguas extranjeras sino el aprendizaje en general.

Quisiéramos resaltar que dentro de los puntos más significativos en la elaboración de esta memoria está el efecto que el hipertexto, la hipermedia y su relación con la interculturalidad tienen en la adquisición de conocimiento. La fabricación de tareas nos ha puesto a prueba en el terreno de crear una convergencia entre estos conceptos. No es simplemente plasmar ideas en una nueva pantalla de lectura sino reparar en la gama de posibilidades y de relaciones hipertextuales educativas que se proyectan en ella. Por tanto, el reto del docente es diseñar un nuevo canal de comunicación del que derive un aprendizaje exitoso y de participación activa.

Nuestra intención fue analizar para crear y posteriormente diseñar para implementar. Todo ello con la firme intención de fomentar el uso crítico y constructivista de la tecnología por parte de los estudiantes pero también de nosotros como profesores de lengua, puesto que el desarrollo de nuestras competencias digital, cultural e intercultural han crecido con la creación del material didáctico.

Por último, no debemos olvidar que en el escenario del aula siempre estamos en búsqueda de nuevos materiales y herramientas para expandir la enseñanza de la lengua. Por tanto, queremos mencionar que la reflexión más importante al elaborar este trabajo ha sido

entender que el uso y la puesta en práctica de las herramientas de comunicación digital está condicionada a un tiempo y a un espacio. La nuevas tecnologías son eso, una esfera de cambio hipertextual, a la cual nosotros como docentes de nuevas generaciones tenemos que adaptarnos, pues no debemos dejar de lado que tal y como propone Coover (1992), "Whole new generations of equipment and programs arrive before we can finish reading the instructions of the old".

Bibliografía

ALEXANDER, B. (2006) "Web 2.0 "A New Wave of Innovation for Teaching and Learning?" en Educause Review, marzo/abril, volumen 41-2. http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ERM0621.pdf

ALBALADEJO, M. (2007) "Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica". En Marco ELE 5
<http://marcoele.com/descargas/5/albaladejo-literaturaalaula.pdf> [25-5-11].

AGGER, G. (2009) *Intertextuality Revisited: Dialogues and Negotiations in Media Studies*, Aalborg University. http://www.uqtr.uquebec.ca/AE/vol_4/gunhild.htm

AREA, M. (2008) *Innovación pedagógica con tic y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales.* Facultad de Educación. Universidad de la Laguna. http://webpages.ull.es/users/manarea/Documentos/investigacionescuela.pdf

AREA, M. & MORTIZ, M. (2000) "Medios de comunicación, interculturalismo y educación." en *Comunicar*, octubre, 114-122. Huelva, España. http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=15801518#

ARRARTE, G. & DE VILLAPADIERNA J. (2001) *Internet y la enseñanza del español*. Madrid: Arco Libros.

AVENTÍN, A. (2005) "El texto literario y la construcción de la competencia literaria en ELE. Un enfoque interdisciplinario" en Espéculo, nº29, Revista de estudios literarios, Universidad Complutense de Madrid. <http://www.ucm.es/info/especulo/numero29/textele.html> [14-3-11].

BORJA, A. (2000) *La literatura en los límites de la enseñanza sociocultural. Realidad y propuesta,* Universidad Antonio de Nebrija, Madrid.

CABERO, J. (2008) *Navegando, construyendo: la utilización de los hipertextos en la enseñanza*, Universidad de Sevilla. http://roble.pntic.mec.es/~sblanco1/hipertex.htm

CASSANY, D., LUNA, M. y SANZ, G. (2001) *Enseñar lengua*. Barcelona: Editorial GRAÓ
http://books.google.sk/books?id=_kOWd3Btg4MC&printsec=frontcover&hl=sk#v=onepage&q&f=false

CHIAPPE, D. (2009) *Literatura digital: del códice a la pantalla y aterrizaje en escena;*http://bib.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/literaturaelectronica/01394986422682421758680/p0000001.htm#I_0_

CELCE-MURCIA, M. y OLHSTAIN, E. (1991) *Teaching English as a Second or Foreign Language*, USA, Cambridge University Press.

COOVER, R. (1992) "The End of Books" en *The New York Times Book Review,* June, 21, 1992. http://www.nytimes.com/books/98/09/27/specials/coover-end.html

DELGADO, A. (2010) *La Competencia Digital En Los Recursos De Lengua Castellana Y Literatura*. Disponible en línea: http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/files/adjuntos/La%20competencia%20digital%20en%20los%20recursos%20de%20lengua%20castellana%20y%20literatura.pdf

DÍAZ, Mª P., MONTERO, S., AEDO, I. (2005) *Ingeniería de la web y patrones de diseño*. Prentice Hall.

DÍEZ, J. (2009) "Presentación" en Literatura Electrónica Hispánica, Biblioteca Virtual Cervantes <http://bib.cervantesvirtual.com/portal/Literaturaelectronica> [20-10-11].

ESCANDEL, D. (2011) *Literatura Digital para la enseñanza de español como lengua extranjera*, Universidad de Salamanca.

DELANY P. & P. LANDOW G. (1991) *Hypermedia and Literary Studies.* MIT Press, USA. http://books.google.is/books?id=RZqfrGVmHiwC&pg=PA31&dq=hypertext+and+literature&hl=es&sa=X&ei=YdFQT8v2Baiy0QXJupXNCw&redir_esc=y#v=onepage&q=hypertext%20and%20literature&f=true

GARRIDO, A. & MONTESA S. (2010) *La recuperación de la literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera. Una necesidad y una propuesta.*
< http://marcoele.com/descargas/navas/19.garrido-montesa.pdf>

HERRERA, F. (2007) "Web 2.0 y didáctica de lenguas: un punto de encuentro" en *Glosas Didácticas*, N. 16, La Janda International House. http://www.um.es/glosasdidacticas/gd16/02herrera.pdf

IRIARTE, M. (2009) "Cómo trabajar textos literarios en el aula de ELE" en Tinkuy: Boletín de investigación y debate nº11, Montreal: Université de Montréal,. pp. 187-206; en red ese mismo artículo <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3303936> [20-5-11].

KOSKIMAA, R. (2000) *Digital Literature: from text to hypertext and beyond*, Doctoral Dissertation Thesis, University of Jyvaskyla. http://users.jyu.fi/~koskimaa/thesis/thesis.shtml

LANDOW, G. (1995) *Hipertexto: La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Traducción de Patrick Ducher. 1ª ed. Barcelona, Paidós, Hipermedia, 2. pp. 15-16.

LLADÓ, A. (2011) "Laura Borràs: "Las humanidades serán digitales, o no serán" en La vanguardia. Barcelona. http://www.lavanguardia.com/libros/20110331/54134758802/laura-borras-las-humanidades-seran-digitales-o-no-seran.html

LOMAS, C., *et. al.* (1996) *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*, Universidad de Barcelona, Barcelona. http://books.google.is/books?id=9twAFsashBAC&pg=PA24&dq=lomas+y+miret&hl=es&sa=X&ei=uKs7T5mwDdGa-gaqjYGtBw&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

MARTÍNEZ, J. E. (2002) *La intertextualidad literaria*, Madrid, Cátedra, pág.31.

MILLS, N. (2009) "Facebook and the Use of Social Networking Tools to Enhance Language Learner Engagement", University of Pennsylvania http://works.bepress.com/nicole_mills/29/

MORENO, B. (2001) “Una lectura graduada hipertextual: ventajas del hipertexto en la enseñanza de ELE” en XII Congreso Internacional ASELE.Tecnologías de la Información, y de las Comunicaciones en la Enseñanza de ELE. Valencia: Universidad de Valencia, pp. 375-384; en red ese mismo texto <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/12/12_0375.pdf>[20-3-11].

MULA, X. (2002) *La web 2.0 y el desarrollo de la competencia textual*, International House Barcelona, Barcelona. http://encuentro-practico.com/pdf10/competencia-textual.pdf

NUNAN, D. (2002) El diseño de tareas para la clase comunicativa. Cambridge: Cambrige University Press.

PAJARES, S. (1997) “Las posibilidades de la narrativa hipertextual”, Universidad Compultense de Madrid. http://www.ucm.es/info/especulo/numero6/s_pajare.htm

PRENSKY, M. (2010) *Teaching Digital Natives*, Library of Cataloging in Publication Data, USA.

RIBAS, R. & JAÉN C. (1997) Leer “Entre dos aguas en clase de ELE: Materiales y propuestas para docentes”; http://www.rosa-ribas.com/Didactizacion-intro.pdf

RICHARDSON W. (2006) *Blogs, Wikis, Podcasts, and other Powerful Web Tools for Classrooms*. Corwing Press, USA.

SAMPAIO, A. (2010) *Electronic literacy and hypertext: the ways of digital literature*, Universidad de Salamanca.

SANZ, M. (2000) “La literatura en el aula de ELE”, *Frecuencia- L*, julio 2000, págs. 24-27.

SANZ, M. (2005) “Didáctica de la Literatura: el contexto en el texto el texto en el contexto”, Universidad Antonio de Nebrija. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2004-2005/02_sanz.pdf

SANZ, M. (2005) “La construcción del componente cultural: enfoque comunicativo y literatura” en *Actas de Expolingua*, Madrid. (en prensa).

SCHAFFNER, A. (2011) *Digital Criticism is Coming of Age: Reading Moving Letters – A Review* http://www.jltonline.de/index.php/reviews/article/view/273/839

SIMANOWSKI R., SCHÄFER J., GENDOLLA P. (2010) *Reading Moving Letters: Digital Literature in Research and Teaching. A Handbook.* http://elmcip.net/sites/default/files/attachments/criticalwriting/ts1130_1.pdf

TISERA, F. (2010) “Joana Costa Knufinke, especialista en literatura digital (1)”; http://letraslibres.com/blogs/joana-costa-knufinke-especialista-en-literatura-digital-1

WARSCHAUER, M. (1995) *E-mail for English teaching*, Alexandria, VA : TESOL Publications.

ZANÓN J. (1990) *Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras*, consultado el 14 de mayo de 2011.

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/zanon01.htm

Guantanameras (2000) en el sito web *Centro Virtual Cervantes: Lecturas paso a paso* (http://cvc.cervantes.es/aula/lecturas/intermedio/lectura_08/

"Competencia Digital" publicado por el Instituto de Tecnologías Educativas, Departamento de Proyectos Europeos el 25 de marzo 2011. Disponible en: http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Competencia_Digital_Europa_ITE_marzo_2011.pdf

Plan Curricular Del Instituto Cervantes (2008) Madrid: Biblioteca Nueva.

Diccionario de Términos Clave de Ele. Consultado el 3 de abril de 2011. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm

Marco Común Europeo (2002). Consultado el 1 de abril de 2011. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/

Anexos

Guantanameras

1

El avión aterriza en el aeropuerto José Martí y las puertas se abren. Mientras baja la escalerilla, Priscilla respira un aire húmedo y caliente, un aire nuevo y desconocido. Por fin está en Cuba.

En la sala de espera, delante de las grandes puertas de cristales, Lisa mira impaciente a todos los viajeros que salen con sus maletas y sus bolsas de viaje. Una luz verde señala en el monitor que el vuelo 358 de Cubana de Aviación ya está en tierra.

Lisa mira su reflejo en el cristal de la puerta: una chica morena, alta, delgada, con los ojos verdes y el pelo negro, corto. Lleva una camiseta roja y una minifalda blanca. Mira a la puerta que dice *salidas* y ve otra vez su imagen: una chica morena, alta, delgada… (bueno, unos kilitos más que ella), con los ojos verdes y el pelo negro, pero largo. Lleva una camiseta blanca y unos *jeans*. La imagen levanta un brazo y grita:

—¡Lisa, soy yo!

—¡Yolanda!

Efectivamente, es Yolanda, su hermana gemela. Hace doce años que no la ve.

Lisa y Yolanda se abrazan, llorando y riendo al mismo tiempo. La gente las mira y comenta en voz baja:

—Son idénticas, son gemelas.

—Ya no me llamo Yolanda, ahorita me llamo Priscilla.

—¿Y por qué, mi amor? Yolanda es tan lindo.

—No sé, allá en Miami, Priscilla suena mejor.

—Ven —dice Lisa—, papito nos está esperando en el parking. Dame tu valija. Ay, chica, cuántos paquetes.

—Son regalos para ti, para papito, para toda la familia. Ay, mi amor, qué impresión, qué *nice,* tú eres igualita a mí, es como mirarme en el espejo.

—¿Qué tú dices, chica? Tú eres más linda, más elegante que yo.

—No es verdad: es la ropa, pero toda es para ti, todita. Yo tengo mucha más, allá en Miami.

José, el padre, sale de la máquina al verlas llegar y abraza a Priscilla.

—Ay, mi amor, mi Yolanda querida…

—No, papi, ya no soy Yolanda, ahorita soy Priscilla.

—¿Y eso por qué?

—Porque es más anglo, más fácil, allá suena mejor, es más *sweet.* ¿Y este carro? ¿Sale de un museo?

Señala con el dedo el viejo Cadillac azul de los años cincuenta, el tesoro del vecino Fulgencio. Mientras, el padre piensa con nostalgia en la canción *Yolanda*, de Pablo Milanés, su preferida, que estaba de moda cuando nació Yolanda, perdón, Priscilla.

—¿La máquina? No es mía, es de un vecino… Acá en Cuba no es fácil tener un carro, no tenemos combustible. ¿Olvidas el bloqueo de los yanquis?

—Dejemos la política, papito. Es lindo tu carro. Permíteme una foto. Y saca la cámara. Clic, ya está.

Las dos hermanas se sientan juntas detrás mientras el viejo Cadillac atraviesa parte de La Habana siguiendo la calzada del Monte y llegando por el parque Central a La Habana Vieja, donde viven Lisa y José y donde toda la familia está esperando a la gusanita. Priscilla lo mira todo con sus grandes ojos verdes muy abiertos: la vegetación exuberante, las bellas palmas reales, las ceibas, las flores de colores vivos en los parques... pero también las deterioradas y hermosas casas de La Habana Vieja. Es increíble encontrarse de pronto en un mundo tan diferente del de Miami, con sus tiendas de lujo, sus limusinas y sus grandes hoteles.

—Sé lo que estás pensando —le dice Lisa—, pero Cuba no es sólo esto; hay muchas cosas más que te voy a enseñar. Llevas doce años de tu vida lejos de nosotros, lejos de esta ciudad. Ahora tienes que conocerla poco a poco.

«Doce años», piensa Priscilla. Doce años desde aquel día de la separación de los padres. El padre, José, revolucionario y partidario de Fidel, decide quedarse en Cuba y luchar por la revolución. La madre, Alicia, se siente atraída por el lujo y la facilidad de la Florida cercana y deciden repartirse a las hijas: una para mí, otra para ti; una se queda, otra se va; una norteamericana, otra cubana. Las dos gemelas se separan una tarde de otoño en el aeropuerto de La Habana: Lisa se queda, Yolanda se va. Lisa, con los ojos llenos de envidia ve el avión que vuela hacia el norte con su hermana gemela y su madre dentro; Yolanda, con los ojos llenos de nostalgia ve su isla cada vez más pequeña, con su hermana y su padre como dos puntos diminutos en el aeropuerto; las dos lloran.

Doce años después, cuando van a cumplir dieciocho, deciden verse otra vez. Lisa no puede viajar a Miami, no tiene pasaporte para los Estados Unidos; Priscilla va a tener muchos problemas para obtener la visa, pero por fin la obtiene y el regalo de cumpleaños de Alicia, su mamá, que trabaja en una peluquería de lujo, es el billete para Cuba.

El apartamento donde viven Lisa y su padre es una de las muchas divisiones de una vieja casa señorial en La Habana Vieja. Sus propietarios han desaparecido y la casa ha sido dividida en muchos mini apartamentos. José y Lisa tienen una gran pieza, que sirve de comedor, salón y cocina, y donde duerme y estudia Lisa, y, una minúscula pieza donde duerme José. Junto al rincón-cocina hay una ducha bastante rudimentaria y los inodoros son colectivos y están en la escalera. Priscilla prefiere no contar a su hermana que ella y su madre viven en un gran apartamento de Miami Beach frente al mar, en Collins Avenue y que tiene para ella sola una gran pieza con un cuarto de baño individual y una linda terraza que da al océano. Su madre

tiene otra gran pieza con otro cuarto de baño, un gran salón con terraza y una cocina súper moderna, con un gran frigo americano de dos puertas, microondas, fogón eléctrico, triturador de basuras, licuadora y todos los electrodomésticos del mundo.

—Mira qué lindo —le dice Lisa y la lleva de la mano hasta el balcón—. El mar está enfrente.

Es verdad. Es una de las más bellas vistas de la Habana. La casa está cerca de la fortaleza de La Punta y al otro lado de la bahía se ven las fortalezas de El Morro y la Cabaña; las tres, construidas por los españoles, protegen el puerto más seguro y hermoso del Caribe. Al este, Regla, barrio de marineros, con la Virgen de Regla, una virgen negra que tiene en sus brazos a un Niño Jesús blanco.

Lisa le enseña una pequeña estampa:

—Mira qué linda: *Yemahá.*

—¿Qué tu dices, *Yemahá,* no es ésa la Virgen de Regla?

—Sí, pero también es *Yemahá,* la diosa del mar en la religión *yoruba;* ya sabes aquí todos los santos están multiplicados por dos: el católico y el africano… Los *orishas* o los dioses africanos son muy importantes en Cuba. ¿Nunca te habla nuestra madre de estas cosas?

—Nuestra madre quiere sobre todo integrarse en la sociedad estadounidense, no quiere saber nada de Cuba.

—A Cuba llegaron como esclavos más de 500 etnias africanas y ése es el resultado de lo que somos hoy, más los españoles, más algunos franceses y algunos chinos, etc. La cultura negra es parte integral de lo cubano, sobre todo en la religión: Santa Bárbara es *Changó,* San Pedro es *Ogún*, San Antonio, *Eleguá...* Nuestra música también es africana… Y nuestra poesía: ¿conoces la *Bala-da de los dos abuelos*, de Nicolás Guillén?

—No en la *High School* nunca me hablaron de él.

—Pues escucha bien:

África de selvas húmedas
—¡Me muero! —dice mi abuelo negro.
(...)
Los dos del mismo tamaño,
bajo las estrellas altas.
Gritan, lloran, sueñan, cantan.
Aguaprieta de caimanes,
verdes mañanas de cocos…
—¡Me canso! —dice mi abuelo blanco.
(...)
Los dos del mismo tamaño,
ansia negra y ansia blanca.
Lloran, cantan, ¡cantan!

—Estoy pensando, Lisa, en la película *Fresa y chocolate*. ¿La viste?

—Cómo no, es una película maravillosa de Tomás Gutiérrez Alea, uno de nuestros mejores cineastas.

—Diego, el protagonista, tenía en su pieza de La Habana Vieja a todos esos santos-*orishas* de que tú estás hablando, siempre con velas y flores.

—¿Te gusta el cine, Yol… Priscilla?

—Lo adoro: Spielberg, por ejemplo…

—Iremos a la filmoteca. Acá los espectáculos culturales no son caros, son para el pueblo. Los libros y los discos también... El papel de los libros es de mala calidad pero eso no importa, lo que importa es poder aprender.

2

Mientras tanto, José, que es un gran cocinero, prepara un arroz con frijoles negros y de postre, un dulce de guayaba con queso blanco. En ese momento llaman a la puerta y empieza a llegar toda la familia: los abuelos paternos, la tía Milagros, el tío Paco, los primos, las primas… Todos besan y abrazan a Priscilla, todos la encuentran linda y elegante.

—Es igualita a Lisa, ¿ya tú viste? Como dos goticas de agua mismamente.

José ha preparado mojitos y todos reciben algún regalo de Priscilla: una máquina de afeitar eléctrica para uno, un cepillo de dientes a pilas para otro, cremas y perfumes para las señoras, pastillas de jabón de olor y pasta de dientes e incluso medicinas, para todos.

—Ay qué lindos los *jeans.*

—¿Ya tú viste mi *walkman*?

—Para ti este disco de Albita.

—¿Y quién es Albita, mi amor?

—Está de supermoda en Miami, ¿nunca la oyeron? Es aquella que canta:*¿Qué culpa tengo yo de haber nacido en Cuba?*

Hay un largo silencio.

—No, aquí oímos a Pablo Milanés, a Silvio Rodríguez, al trío Matamoros, a Compay Segundo, a Benny Moré… ¿Qué tú quieres escuchar?

—No, ahora música, no, que ya hay bastante ruido con todos ustedes —dice José.

—¡Qué sabroso su mojito, papi! ¿Cómo lo hace?

—¿Allá en Miami nunca beben mojitos? ¿Y qué beben?

—Bebemos margaritas y mucha coca-cola. También hay mojitos en los bares cubanos, pero no tan buenos como el suyo.

—Para eso hace falta ron blanco y yerbabuena crecida en Cuba, m´hijita. Los yanquis no tienen esas cosas.

—Bueno, bueno, la política para otro día, ¿ya?

Los hombres visten todos guayaberas y fuman olorosos tabacos. Priscilla exclama horrorizada:

—¿Acá no está prohibido fumar? ¡Es malísimo para la salud! Sobre todo para los fumadores pasivos. ¿Por qué no salen fuera a fumar?

—Ay, mi amor, acá tenemos otros problemitas, eso son lujos de capitalistas.

—Pero la salud…

—La salud es lo más importante en Cuba. Lo dice el primo Osvaldo que es médico. Hay hospitales en este país adonde vienen a curarse enfermos de toda América Latina y de otros continentes también… Hay enfermedades de los ojos que sólo se curan aquí; y también del sistema nervioso: Parkinson, Alzheimer, cirugía estética, trasplantes, y todo esto a pesar del bloqueo.

—Ejem, la propaganda política después, primo. ¿No te importa?

Termina la comida, las mujeres recogen y lavan platos, cubiertos, vasos, cacharros, tazas y copas; los hombres fuman un poco más, beben y platican.

—Bueno, nosotros nos vamos que Priscilla tiene que descansar.

—¿Descansar? ¡Qué horror! Lo que yo quiero ahorita mismo es visitar La Habana con mi hermanita. ¿Puedo manejar su carro, papi?

—Ejem… bueno, m'hijita, la máquina no es mía y Fulgencio, mi compadre, la necesita. ¿Y cómo tú manejas si no tienes 18 años?

—Allá en Estados Unidos todos manejamos a los 16 años, es indispensable. El permiso de manejar es la pieza de identidad de los norteamericanos. No se puede vivir sin manejar, ¿sabe? Yo tengo mi propio carro y mi mamá el suyo.

Todos la miran con admiración.

—Yo te puedo prestar mi bici nomás, prima Priscilla.

Anabel, una mulatica de 12 años resuelve el problema.

La bici está abajo, junto a la de Lisa y las dos gemelas se despiden de toda la familia con muchísimos besos, abrazos y exclamaciones de cariño.

Por fin se van.

(Tomado del libro de Dolores de Soler-Espiauba, *Guantanameras*, Editorial Difusión, pp. 5-15.)

La versión del Centro Virtual Cervantes se encuentra disponible en la siguiente dirección: http://cvc.cervantes.es/aula/lecturas/intermedio/lectura_08/texto/